وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر
كلية الأداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدا ا

المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية

تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفيةتحليلية طولية

بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير

اعداد الطالبة :
حورية بشير

اشراف الدكتورة :
خولة طالب الابراهيمي

السنة الجامعية 2001-2002 م

المقدمـ ـة :

كثيرا ما يشتكي مدرسو اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ،وفي مختلف المستويات من ضعف تلاميذهم ،في التعبير الكتابي،وعدم تمكنهم من إنشاء نص متسق ومنسجم،وعجزهم عن استعمال لغة تعبر عن أفكارهم ،وهو الأمر الذي لاحظته شخصيا من خلال تعاملي مع كتابات تلاميذ المرحلة الثانوية ،بحكم عملي كأستاذة،ولكن ما لفت انتباهي خاصة ،أن بعض تلاميذ المرحلة الثانوية،أن بعض التلاميذ ، يظهرون من خلال إنشاءاتم كأنم لا يملكون تصورا ولا رأيا في الموضوعات المقترحة عليهم، بينما خارج المدرسة و بالعامية ، يظهرون قدرة فائقة في التعبير واستقلالية كبيرة في الأفكار تفوق بكثير ما يعبرون عنه بالفصحى، وفي نطاق الدرس، فهل تحولت اللغة العربية (الفصحى)،في هذه الحالة من وسيلة للتعبير ،إلى حاجز عن التعبير، ومانع للتفكير؟.

لذلك فخطورة هذه الظاهرة هي التى دفعتني إلى الغوص في هذا البحث، فتساءلت في البداية عن مصدر هذا المشكل،وتأكدت أنه لا يمكن أن يكون إلا وليد البذرة التي زرعت في التلميذ في المراحل الأولى من تعليمه، فالتجأت إلى المدرسة الأساسية لأجد إجابات عن تساؤلات،جوهرها السؤال :ما هي ملامح لغة الطفل المكتوبة التي ترسمها المدرسة الأساسية الجزائرية ؟

ورأيت أن الإجابة قد أجدها في مراقبة لغة الطفل المكتوبة ،وهي في وسطها الطبيعي داخل نطاق المدرسة،وتتبعها من ميلادها الأول،أي ابتداء من السنة الرابعة إلى ناية الطور الأول،أي السنة السادسة، وهذا يعني القيام بدراسة طولية longitudinal لتتبع التلميذ الجزائري وهو يمارس اللغة المكتوبة من خلال مراقبة وتحليل إنتاجه المكتوب والمتمثل في الإنشاءات المنجزة داخل القسم،وملاحظة نمو اللغة المكتوبة في بيئتها المدرسية ومسارها الذي يرسمه هذا الوسط ،فهذه الإنشاءات ،هي انتاج يتعلق بما توفره له هذه البيئة ،وبما تسمح له،وما تطلب منه،وهذا ما يرسم ملامح لغة الطفل المكتوبة،والتي تنتقل معه إلى مستويات أعلى.

ووجدت أن تحليل هذا الانتاج هو الكفيل بإظهار خصائص لغة الطفل المكتوبة ،وهو الذي سيشير بوضوح إلى الصعوبات التي يواجهها التلميذ،والتي تسلط الضوء بدورها على ما توفره المدرسة للتلميذ من مكتسبات،وما تمنحه من فرص لتوظيف هذه المكتسبات.ولهذا كله اخترنا تحليل إنشاءات التلاميذ كموضوع لهذا البحث.

وقد اخترنا مستويين للتحليل،أولهما مستوى المفردة والجملة ،ويتمثل في تحليل الأخطاء،وقد ركزنا على هذا الجانب على اعتبار أن الأخطاء هي اختبار لقدرات التلميذ ومعارفه،وعلامة على التطور الحاصل في تعلم اللغة،وتحليلها هو الذي يبرز مسار التلميذ ويشير بوضوح إلى العوامل المعيقة،والمحفزة على التطور داخل نطاق البيئة المدرسية.

أما المستوى الثاني للتحليل ،فيتعلق بالبنية الصغرى للنص،وكان اهتمامنا ذا الجانب،بالنظر إلى أن الهدف الرئيسي لتعليم المكتوب،هو التدرب على إنشاء نص متسق ومنسجم، وقد ركزنا في التحليل على جانبين وهما :دراسة مظاهر الاتساق في إنشاءات التلاميذ من خلال تحقيق العلاقة العائدية.ودراسة

استعمال الروابط بنوعيها:روابط العطف،وروابط التعليق،وقد قسمنا البحث إلى بابين،في كل منهما فصلان،وذلك كما يأتي :

الباب الأول : كان لزاما علينا قبل تحليل إنشاءات التلاميذ ،التعرض لأهداف تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية ،عامة وأهداف تعليم التعبير الكتابي خاصة ،لذلك قسمنا هذا الباب إلى فصلين:

-**الفصل الأول**: عرضنا فيه الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية في الطورين الأول والثاني ،والتي استخلصناها من النصوص الرسمية المنظمة للمدرسة الأساسية والنشاطات المقدمة للتلميذ داخل المدرسة في هذه المرحلة.

ولكون البحث يخص الطور الثاني تعرضنا إلى منهاج اللغة العربية لهذا الطور بعرض أهم الأهداف ،والنشاطات المقدمة للتلميذ.

-الفصل الثاني: تناولنا فيه أهم خصائص المكتوب كخطاب يختلف عن المنطوق ،وأهداف تدريسه في تعليمية اللغات،وتطرقنا بعدها إلى تعليم التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية وذلك بعرض أهم الأهداف المسطرة في المنهاج الرسمي،وقراءة في الموضوعات المقترحة لهذه المرحلة،لتحديد الأشكال التعبيرية المستهدفة في كل منها، وما تسمح به من توظيف للمكتسبات اللغوية والمعرفية.

-الباب الثاني:

خصصناه لتحليل الإنشاءات ،وقد بدأناه بعرض مقدمة منهجية ،عرضنا فيها خصائص العينة، وعرفنا بمدونة التحليل واختياراته.وقسمنا هذا الباب إلى فصلين :

الفصل الأول:كان لتحليل الأخطاء ،وذلك في أربعة مباحث وهي:

المبحث الأول:تناولنا فيه أهم مناهج تحليل الأخطاء،والمتمثلة في :

- المنهج التقابلي .
- منهج تحليل الأخطاء.
- النظرية الانتقالية .

المبحث الثاني:خصصناه لتحليل الأخطاء الإملائية ،وذلك بالإحصاء والتعليل وتناولنا فيه الأخطاء التالية :

حذف حروف،حذف المد بالألف ،التاء المربوطة والمفتوحة،الخلط بين الأصوات ،زيادة حروف،الفصل والوصل،الهمزة المتوسطة والمتطرفة، كتابة همزة القطع عوض الوصل،حذف همزة الوصل، زيادة ألف المد،كتابة نون التنوين ،حذف المد بالياء وزيادته،حذف المد بالواو وزيادته،الألف المقصورة والممدودة،الإشالة وإهمال التنقيط.

وضمنا المبحث أهم نتائج التحليل.

المبحث الثالث: كان لتحليل الأخطاء التركيبية التالية:

التطابق وحذف "ال"، الاختيار ،الإعراب،الحشو،الحذف،التكرار،التداخل،التراكيب الناقصة ،التراكيب الركيكة والمبهمة،التقديم والتأخير،بالإضافة إلى نتائج التحليل.

المبحث الرابع:حللنا فيه الأخطاء الصرفية التالية :

أخطاء التصريف،أخطاء صيغة الفعل، صيغة المصدر،صيغ المشتقات،الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق،صيغة الجمع.

الفصل الثاني:خصصناه لدراسة مظاهر الاتساق في إنشاءات التلاميذ من خلال تحقيق العلاقة العائدية واستعمال الروابط وذلك في المباحث التالية:

المبحث الأول:عرفنا فيه بلسانيات النص وبأهم مبادئ الاتساق والانسجام.

المبحث الثاني: حللنا فيه أهم الأساليب التي استعملها التلاميذ لإحلال الاتساق من خلال تحقيق العلاقة العائدية ،في الأساليب التالية:

أولا :أسلوب الإضمار.

ثانيا: أسلوب الوصل.

ثالثا:أسلوب الإشارة .

رابعا: أسلوب التعيين .

وذلك بالتعرض للإجراءات السليمة والخاطئة،وأهم النتائج المستخلصة.

المبحث الرابع:تناولنا فيه الروابط التي استعملها التلاميذ في إنشاءاتم بالإحصاء والتعليل،وذلك في عنصرين رئيسيين :

أولا: روابط العطف.

ثانيا: روابط التعليق.

وختمنا المبحث بعرض النتائج المستخلصة.

وأنهينا البحث بخاتمة ضمناها أهم النتائج المستخلصة من التحليل .

وقد سعينا من خلال هذا العمل إلى رد الاعتبار لتعليمية المكتوب خاصة في المراحل الأولى ،والتنبيه إلى أهمية هذا الشكل اللغوي الذي كثيرا ما أهملته المدرسة الأساسية ،واعتبرته شكلا ثانويا .

وغايتنا في كل ذلك أن يكون هذا البحث مساهمة لتطوير المنظومة التربوية ورفعا لمستوى تعليم اللغة العربية في الجزائر .

الباب الأول:

تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية وخصائص المكتوب وتعليميته

الفصل الأول :

المدرسة الأساسية وتعليم اللغة العربية

أولا :المدرسة الأساسيةوالملامح العامة لتعليم اللغة العربية :

1 - المدرسة الأساسية

1 - 1 - تعريف التعليم الأساسي:

ظهر مفهوم التعليم الأساسي في العالم منذالأربعينات،وكان في البداية يعني أساسا مساعدةالكبارالذين لم تتح لهم فرصة التعلم في معاهد ومدارس نظامية ،وفي أوائل السبعينات ،أصبح هذا المفهوم يتداول على نطاق أوسع في المؤتمرات التربوية الدولية ،وكان من المساهمين في ذلك منظمة اليونسكو التىتعرف التعليم الأساسي على أنه: التعليم الذي يتعلق بالحاجيات الرئيسية التي يحتاج جميع الناس إلى إشباعها بجانب الحاجة إلى العمل، والحاجة إلى الحصول على الحاجيات الإستهلاكية الرئيسية . (1)

ويعرفه حسن منصور بـ:"كل ما يتعلق بتعليم الكبار الذين حرموا من التعليم كله ولم تتح لهم فرصةالإنتظام في المدارس ."(2)

أما محمد الطيب العلوي فيرى بأنه : "الحد الأدنى أو المقدار الذي يمكن الإكتفاء به من التربية" (3)

وكان التركيز على التعليم الأساسي وتطوير مفهومه ومحتواه ،لأن التعليم الابتدائي أصبح لايفي في الواقع التطبيقي إلابقدر يسير من الحاجات التعليمية الأساسية ،وأنه تعليم بعيدالصلة عن الحياة ،وبالتالي لا يهيئ لها ، ومن ثم لايمكن من يقفون عنه من الإسهام في عمليات التنمية الإجتماعية والإقتصادية إلا بقدرمحدود (4)

1 - 2. - المدرسة الأساسية الجزائرية :

انطلق التطبيق الفعلي للتعليم الأساسي في الجزائر إبتداء من الموسم الدراسي (80 - 81)وكان قد مر قبلها بمرحلة تجريبية وذلك سنة 1976 وامتدت هذه المرحلة لأربع سنوات ، ولما أحرزت نجاحا عممت على مستوى الوطن لتشمل جميع المدارس الابتدائية" وبذلك بدئ في إنشاء مدرسة أساسية تتوفر على مبادئ وأسس وأهداف جديدة كبديل شامل لنظام المدرسة الابتدائية وتتكفل باعطاء جميع الأطفال ابتداء من السنة السادسة إلى الخامسة عشرة تربية أساسية لمدة تسع سنوات بدون انقطاع"(5)

---

(1)حسن صعب،اليونسكو ،منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعلبم والثقافة ،القاهرة ص125

(2)منصور حسن ،التعليم الأساسي ،مفاهيمه،مبادؤه ،تطبيقاته،القاهرة مكتب غريب 1978،ص 18

(3)محمد الطيب العلوي ،مجلة التربية ،وزارة التربية ،العددالأول 1982ص 22

(4)مخلوف بلحسن ،التعليم الأساسي بين النظري والتطبيق رسالة ماجستير في علم النفس جامعة الجزائر 1986ص 30

(5)العربي فرحاني ،التجديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية،رسالة ماجستير في علم النفس ،جامعة الجزائر 1992 ص105

1-2-1أهداف التعليم الأساسي :

نقرأ في المرسوم المؤرخ في 1976/04/16

المادة 24:"مهمة التعليم الأساسي هي إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ ومدته تسع سنوات "[(1)] وتتضمن مبادئ وأهداف المدرسة الأساسية ما يلي :

أ - أن تعمل التربية في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية كما حددها الميثاق الوطني .

ب - تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب ومنحهم تربية تساعدهم على التفاهم والتعاون بين الشعوب وتتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

ج - أن تكون لغة التعليم هي اللغة العربية في جميع مراحله ومستوياته .

د- أن يرتبط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية وبالحياة العملية وينفتح على عالم العلوم والتقنيات بتخصيص جزء من المناهج للتدرب على الأعمال المنتجة المفيدة اجتماعيا واقتصاديا.

هـ - أن يكون التعليم إجباريا لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر إلى نهاية السنة السادسة عشرة ويكون مجانيا في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها [(2)].

1-2-2-مراحل التعليم الأساسي:

تتكون المدرسة الأساسية من ثلاث مراحل مدة كل منها ثلاث سنوات وسميت هذه المراحل بالأطوار واعتمد في تقسيمها على ما توصل إليه "بياجي" من خلال تقسيم مراحل النمو الفكري.

-**المرحلة الأولى**:تسمى القاعدية ،من السنة الأولى إلى الثالثة (6 سنوات -9 سنوات) الهدف منها هو تعليم وسائل التعبير الأساسية (القراءة ، الكتابة و الحساب)والتعليم فيها يتم باللغة العربية كليا .

- **المرحلة الثانية** :تسمى مرحلة الاستيقاظ، تتميز بتدعيم ما تعلمه الطفل في المرحلة القاعدية بالإضافة إلى التوسع في معرفة الوسط وذلك من خلال التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية مع إدخال اللغة الأجنبية الأولى.

(1)- الجريدة الرسمية العدد 33 .23/أفريل 1976 .

(2)- مخلوف بلحسن المرجع السابق ص34

المرحلة الثالثة :وهي المرحلة النهائية والتوجيهية تتميز عن سابقتها بالتوسع والتعمق في التعليم المتمثلين في تعدد المواد العلمية منها والاجتماعية مع إدخال لغة أجنبية ثانية (الإنجليزية أو غيرها)([1]).
وأهم العلامات البارزة في المدرسة الأساسية :

- أنا تعمل في نطاق القيم العربية الإسلامية والاشتراكية .
- انتقال اللغة العربية من مادة تعليمية إلى لغة التعليم .

2)- نفس المرجع ص 51

2-تعليم اللغة العربية في الجزائر منذ الاستقلال :

2-1-الواقع اللغوي بعد الاستقلال :.

واجهت الجزائر صعوبة كبيرة في تطبيق سياسة التعريب وتعميم اللغة العربية نظرا لعدة عوامل أهمها :

- المكانة التي بقيت تحتلها اللغة الفرنسية خاصة في التعاملات الإدارية والاقتصادية ،وحتى في اﻟﻤﺠال الاجتماعي .
- طغيان الفرونكوفونية على الطبقة المثقفة والوسائل التثقيفية والإعلامية.
- تعقد الواقع اللغوي الجزائري وثرائه فبالاضافة إلى العربية نجد في الجزائر عدة لهجات تنبثق من الأمازيغية ،وأهمها :
- القبائلية :التي تشمل بعض ولايات الشمال كتيزي وزو وبجاية .
- الشاوية : والتي تنحصر في الأوراس بالشرق الجزائري .
- الميزابية : نجدها بالجنوب بمنطقة غرداية .
- الترقية : تشمل أقصى الجنوب الجزائري ممثلة بولاية تمنراست .

ورغم كل ذلك ،فالعربية تحتل مكانا مهما في الاستعمال اللغوي الجزائري إلا أن هذا الاستعمال قد تأثر بكل العوامل المذكورة سابقا وبالظروف التاريخية و السياسية ،لهذا نجد عددا من الدارسين يصفه بالثنائية ،وأهمهم ويليام مارصي (W.Marçais) الذي يرى أن اللغة العربية في شمال افريقيا تظهر بشكلين ،اللغة الأدبية التي تعرف بلغة الكتابة، واللهجات المنطوقة التي تعتبر منذ القدم لغة التخاطب الوحيدة في الأوساط الشعبية والمثقفة [1] .

يمكن اعتبار هذه النظرة صحيحة إلى حد ما قبل الاستقلال ،حيث كان المتمع الجزائري بمعزل عن الفصحى ، وكان الانقطاع التام بين المستويين الدارج والفصيح ، ولكن الوضع قد اختلف تماما بعد الاستقلال حيث أصبحت الفرص كبيرة للتفاعل بين هذين المستويين ولم تبق القطيعة بالشكل الذي كانت عليه بل أصبحت هناك استمرارية بين مختلف المستويات اللغوية وهذا ما أتاحته التغيرات الاجتماعية و السياسية ، ووسائل الإعلام التي كان لها الدور الأكبر في ذلك .

وهذا ما جعل الأستاذة "خوله طالب الإبراهيمي" تعوض فكرة الثنائية بفكرة ترتكز على" السلم التواصلي حيث يكون الحديث فيه عن لغة واحدة مهيكلة تندرج ضمنها مستويات لغوية ذات علاقة بمختلف البيئات التي تحدد عناصرها كالوسط العائلي ، المدرسي، ولهذا تجنبنا الحديث عن لغة معيارية وأخرى عامية بل عن نموذج منظم على أساس تدرج لغوي يبدأ بالاستعمال الأكثر معيارية إلى الاستعمال الأقل معيارية على النحو التالي:

---

(1) الطاهر لوصيف : منهجية تعليم اللغة وتعلمها- رسالة ماجستير –جامعة الجزائر 1996 ص53

- اللغة العربية المعيارية ومثالها القرآن الكريم .
- العربية النمطية أو المعاصرة كلغة الأدب والصحافة.
- العربية تحت النمطية وهي لغة التواصل الشفاهي.
- عربية المتمدرسين ،وهي تلك التي يستعملونا خارج المدرسة أو الجامعة .
- العاميات (الدارجات) وهي لغة الحي أو القرية ."(1)

2-2-تعليم اللغة العربية بعد الاستقلال:

واجهت اللغة العربية في الجزائر قمعا كبيرا في الفترة الاستعمارية وكانت المدارس القرآنية والزوايا المكان الوحيد لتعلمها بطرق تقليدية يغلب عليها الطابع المعياري الوصفي إلى غاية 1950 حيث أسست الثانويات الفرنسية المسلمة ، وسمح من خلالها بتعليم اللغة العربية واعتبارها مادة كبقية المواد.

تعليم اللغة العربية في تعليمات 1965 :

سعت هذه التعليمات إلى رد الاعتبار للغة العربية ،وبعثها من جديد وتعميم التعليم ا على الأقل في المستوى الأول أي الابتدائي.

وعرفت طريقة تعليم اللغة العربية في هذه الفترة بطريقة "مالك و زينة " ، ورغم أن محرري هذه التعليمات لم يصرحوا بالأسس النظرية التي اعتمدوا عليها في بناء الأهداف والطرائق إلا أن القراءة المتعمقة لهذه التعليمات بينت بوضوح ما سعى إليه البيداغوجيون الجزائريون، فهي تبدو كمذهب يدعو إلى تعليم لغة شفوية بالاعتماد على الحوار أي لغة التبادلات و الحديث اليومي والمصطلحات المستعملة خير دليل على ذلك.

فكثيرا ما نعثر على مصطلحات كـ :تعليم المحادثة"حصة المحادثة" "كتاب المحادثة" ولا نعثر على "اللغة العربية" أو"اللغة الأم" أو اللغة المدرسية.

وقد جاء في هذه التعليمات في ص.12 "أن لغة المحاورة هي التي يجب تعليمها لا لغة الوصف أو القصة".[2]

فالهدف واضح جدا حتى وان لم يصرح به هو تلقين الطفل الجزائري لغة شفاهية حوارية وإلغاء اللغة المكتوبة أو المدرسية.

ولو حاولنا تعليل هذا الاختيار لوجدنا أن منبعه مصدرين أساسيين:

أولهما:الإرادة السياسية في التعريب واسترجاع مكانة اللغة العربية كلغة للتبادل اليومي بين الجزائريين وهومنطق يخضع للعاطفة أكثر من خضوعه للعقل.

---

(1) Khaoula Taleb Ibrahimi :les algériens et leurs langues .Edition El Hikma Alger 1997.

نقلا عن ترجمة حفيظة تازروتي في لغة الطفل بين المحيط والمدرسة رسالة ماجستير 1999 جامعة الجزائر.

2) تعليمات 65 نقلا عن مليكة قريفو: المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف، ترجمة محمد جيحلي المؤسسة الجزائرية للطباعة 1989 ص 31.

ثانيهما:أن هذه التعليمات تزامنت مع مرحلةازدهرت فيها مبادئ البنيوية البيهافيورية في الولايات المتحدة الأمريكية و أوروبا والتي اعتمدت عليها المنهجيات السمعية الشفاهية والسمعية البصرية التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ابتداء من الحرب العالمية الثانية وعرفت انتشارا مابين الخمسينات والستينات ،ومن أهم خصائص هذه المنهجيات :

-أنا تتم بالمنطوق وتنمية اللغة الشفاهية.

-تقديم اللغة المُراد تعليمها في شكل حوار.

-الاعتماد على التكرار.

-التكثيف من المحاكاة والحفظ واستعمال التمارين البنوية.

- وتستند على المبدأ القائل بأن التعلم' ما هو إلا تعديل في السلوك،أما فهم اللغة وخصائصها فلاحظ له في هذه المنهجية [1]

ويبدو جليا أن هذه المبادئ كان لها تأثير كبير في تفكير المنهجيين الجزائريين لأنا تتفق معها في الأهداف وفي الطريقة باعتمادها على الحوار والسند البصري وقد طُبقت طريقة "مالك و زينة" مدة خمسة عشرة سنة وتعرضت بعدها لانتقادات حتى من واضعيها لأنا لم تكسب الطفل الجزائري،المهارة اللغوية بشكليها الشفاهي والكتابي.

وبذلك عرفت المدرسة الجزائرية إصلاحات جذرية وكان ذلك مع ميلاد المدرسة الأساسية.

2-3-منهجية تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية.

خضعت المدرسة الجزائرية لثلاث إصلاحات وذلك في سنة 1965 ثم في سنة 1971 وبعدها في سنة 1980 .ورغم أن الإصلاحات الأخيرة جاءت بتغيير جذري في المنظومة التربوية ، إلا أن ما تعلق خاصة باللغة العربية . لا يختلف كثيرا عن الإصلاحات الأولى ، وهذا ما دفع بالسيدة "قريفو " إلى الحكم على هذه الإصلاحات بقولها:"أن التعليمات الأولى 1965 حددت بصفة نهائية الفكر التربوي في الجزائر والثانية جاءت كمجرد تذكير إيديولوجي (1971) يدعم التعليمات الأولى "أما تعليمات 1980 فهي فقط تهذيب منهجي لتعليمات 1965 " [(2)].

3.2-1-المبادئ المعتمدة في بناء منهجيةلتعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية :

رغم أن المدرسة الأساسية لم تصرح بالمبادئ المعتمدة في بناء منهجية تعليم اللغة العربية ولم

---

(1)حفيظة تازروتي: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة-رسلبة ماجستير جامعة الجزائر 1999 ص70.

(2)مليكة قريفو:المدرسة الجزائرية من ابن باديس الى بافلوف ،ص 31

تذكر الأسس النظرية التي استندت عليها لرسم الأهداف والطرائق إلا أن القراءة التحليلية ، للنصوص الرسمية المنظمة للمدرسة الأساسية ، ومنهاجها والنشاطات المقدمة
للتلميذ داخل القسم سلطت بعض الضوء على الأسس المعتمدة لوضع منهجية تعليم اللغة العربية ، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

أ-**الاعتماد على تصحيح لغة الطفل :**

انطلقت المدرسة الأساسية في تحديد اللغة المقدمة للطفل الجزائري من نظرة غريبة للغة هذا الأخير ، حيث اعتبرتا لغة مشوهة ، واتهمتها بالتحريف والخطأ،فكان من الواجب تصحيحها و لذا تكون مهمة المدرسة تنحصر في تصحيح وتهذيب لغة الطفل التي قضى ست سنوات في بنائها،وإعطائه البديل عنها.

ويتضح هذا الهدف جليا من خلال النصوص التربوية المنظمة للمدرسة الأساسية حيث كثيرا ما تعثر على الكلمات :تصحيح " ناقص"، " محرف "، " غير منظم"، ونقرأ في الصفحة التاسعة من دليل المعلم للسنة الأولى :"يملك الطفل رصيدا لغويا ولكنه ناقص ومحرف ويستخدم اللغة الشفهية ولكنه استخدام عامي وغير منظم ولهذا خصصت البرامج ست ساعات في الأسبوع لتعليم اللغة الشفهية."[(1)]
وفي ص 15 نقرأ :"يجب الاكتفاء بتصحيح تعبير الطفل وإعطاء البديل اللغوي المناسب لما أراد التعبير عنه في الوقت المناسب."

كما نقرأ في دليل المعلم للسنة الثانية :" كما تسعى بمدهم برصيد لغوي يكسبهم ثقة بأنفسهم ويعينهم على التعلم ويسمح لهم بتصحيح التراكيب المحرفة والألفاظ الدخيلة التي اكتسبوها من البيئة ودرجت على ألسنتهم."(2)

وبذلك تكون لغة الطفل الجزائري بمنظور البيداغوجيين الجزائريين لغة ناقصة غير منظمة ومحرفة، وهذا الحكم المصدر نلمس فيه غموضا كبيرا وجهلا بما تعنيه المصطلحات المستعملة ككلام محرف ،"غير منظم"،"كلام ناقص" في منظور اللسانيات وتعليمية اللغات ، كما أنه يحمل حكما قاسيا وظلما كبيرا لثقافة الشعب ولغته،صحيح أن الطفل الجزائري عندما يلتحق بالمدرسة الأساسية في سنته السادسة لا يعرف الفصحى ،ولكنه يملك مستوى لغوي شفاهي يستعمله داخل الأسرة وقد يكون له مستوى آخر يستعمله مع أصدقائه خارج الأسرة ،أي يملك نظاما لغويا خاصا ،كما أنه تدرب على عمليات ذهنية معرفية بإمكانه أن يوظفها في اللغة المدرسية وفي هذا الصدد تقول السيدة مليكة قريفو :"...كان لطفلنا نظام لغوي مطور وثري ...كان مدربا على التوضيع يعني ذلك أنه كان بإمكانه أن يتحرر من سياق التواصل أي أنه يصرح عن بلاغه خارج الوضعية

---

(1) دليل المعلم السنة الأولى وزارة التربية الوطنية 81/80 ص15

(2) دليل المعلم : هيا نتحدث دروس في تعليم التعبير لأطفال السنة الثانية من التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية 81/80 المدخل

كان مدربا على الحكاية مع ما تشتمل عليه من وصف وبرهنة وعمليات ذهنية معرفية أخرى وكان مدربا على الاستعارة والمجاز والتلاعب بألفاظ، والتجانس الصوتي في الأغاني الشعبية للصغار وكان بالأخص مدربا على بناء التجريد، أليس موضوع الغولة الموجود دائمافي حكايات طفولتنا بتصور فكري مجرد يشرع الطفل في بنائه باكرا؟ ..."(1).

وترى السيدة شريفة غطاس أن "لغة الأم" للطفل الجزائري تتوفر على قدر معجمي مهم جدا، وعلىتنوع في التراكيب ،وتتميز بثرائها بالصور من مجاز واستعارة؛ وتصفها بقولها :"هي شكل من أشكال التعبير الأكثر طبيعية وعفوية تشمل جميع الأفتراضات من الوسط العائلي والاجتماعي والثقافي الذي نشأ فيه الطفل وتتميز بنظام خاص لا يطابق دائما نظام البالغ المتأثر باللغة المكتوبة، وبساطة وليونة النظام الشفاهي للطفل الجزائري لا يقلل من تماسكه وثرائه "(2)

و نتساءل بعد هذا : كيف يمكن أن نحكم بالنقص والتحريف على لغة بهذه الصفات ؟ وبأي مقياس ؟ .

ولو أردنا تعليل هذا الحكم لوجدنا أن مصدره جهل وخلط كبير في بعض المفاهيم الأساسية في اللسانيات الحديثة أهمها "لغة الأم" ،"اللغة الشفاهية "و"اللغة المكتوبة" .

فالواضح جدا أن المدرسة الأساسية حكمت على لغة الطفل الجزائري هذا الحكم القاسي بناء على مقارنة بينها وبين اللغةالفصحى، وكأن للغة العربية مستوى واحد هو الفصيح فقط وماعداه فهو

خاطئ ومحرف، متجاهلة الفروق الواضحة بين اللغة الشفاهية واللغة الكتابية وخصائص كل منهما كما لا تدرك أيضا ما أتى به علم الاجتماع اللساني خاصة مع النظرية التنويعية لـ " لابوف W.Labov" حيث لم يعد يعبر بالدارجةو الفصحى بل التعبير بمستويات ضمن نفس اللغة ،والانتقال من مستوى إلى آخر يتم بعمليات ذهنية معرفية ويخضع ذلك لعناصر ثلاثة هي :المتكلم، الموقف أو المقام ،والموضوع.

فكل شخص يمتلك جدولا في نفس اللغة يحتوي على عدة استعمالات ؛والطفل الجزائري يمتلك لغة شفاهية ذات مستويات متعددة بحيث يستعمل مستوى معين داخل أسرته مع أفراد عائلته وآخر مع أترابه وثالث داخل المدرسة... الخ،،واختيار المستوى مرتبط بالعناصرالثلاثة المذكورة سابقا وهذه المستويات ليست نفسها لدى كل الأطفال وتتنوع من طفل إلى آخر حسب الوضع العائلي والاجتماعي والاقتصادي ،فالطفل كما يتعلم اللغة يتعلم معها كيف ينتقل من مستوى إلىآخر بكل بساطة، فمثلا نلاحظ أن الطفل يغير سلوكه اللغوي بمجرد دخوله القسم ليتناسب مع اللغة المدرسية، كما يغيره أيضا عند خروجه منها وهكذا ، وبذلك فمن الخطأ أن نحكم على مستوى لغوي معين بالنقص والتحريف بالمقارنة مع مستوى آخر؛ وهكذا وبمنطلق غير علمي ولا موضوعي وضع البداغوجيون الجزائريون نظرتم في اللغة العربية متجاهلين ما وصلت إليه اللسانيات الحديثة وهو الأمر الذي يفترض أن يكون في المنطلق في وضع الأسس والمبادئ

(1)مليكة قريفو :المرجع السابق ص 80

(2) CHERIFA GHETTAS :L'enfant Algérien et l'apprentissage de la langue arabe a l'école fondamentale essai d'analyse des compétences narrative et textuellede l enfant algérien entre 5et 9ans thèse de doctorat en linguistique GRENOBLE 1995 p106

البيداغوجية فكانت النتيجة بعد عشرين سنة من تطبيق هذه المنظومة أقل ما يقال عنها أنا لم تكسب الطفل الجزائري لغة يستطيع التعبير ا عن أفكاره بحرية تعبيرا سليما.

ب-الأولوية لتعليم اللغة الشفاهية وتقديم نموذج الحوار:

رأينا في البداية أن المدرسة الأساسية تسعى إلى تصحيح لغة الطفل وتقدم له البديل وهذا البديل ليس إلا بديلا شفاهيا في شكل حوار، فالتلميذ الجزائري يلقن اللغة الشفاهية الحوارية خلال الثلاث سنوات الأولى ولا يتعامل مع المكتوب إلا في إعادة نسخ الحروف والكلمات ،أما أن يعبر بالنص المكتوب فلا تتاح له الفرصة إلا بعد ثلاث سنوات أي إبتداء من السنة الرابعة لأن الهدف هو :"أن يكون التلميذ قادرا على التعبير عن حاجاته واهتماماته وعما يجري حوله بشكل صحيح (التعبير الشفهي) "(1)

وهنا بالذات تتفق المدرسة الأساسية في أهدافها مع تعليمات 65 فاللغة المنشودة دائما منذ 1965 هي اللغة الشفاهية ،لغة التبادلات والحديث اليومي وحتى المصطلحات الدالة على هذا الهدف لم تتغير كثيرا حيث سميت طريقة تعليم اللغة العربية بـ :"هيا نتحدث" وحمل كتاب المعلم عنوان "المحادثة "

، وبذلك يصبح الحوار،النموذج الذي يمثل اللغة وبالتالي النموذج الواجب تلقينه للتلميذ ، فالهدف إذن تلقين لغة شفاهية في شكل حوار حيث نقرأ في دليل المعلم :"التدريب علىالحوار والمحاكاة (ممارسة التخاطب)واكتساب المباني الأساسية التي يتركب منها الحوار حتى يتمكن بعد ذلك من استخدامها في مجالات الحياة اليومية ."(2)

إن الحوار كشكل من أشكال اللغة له مزاياه وإيجابياته في تعليم اللغة لأنه ينمي بعض القدرات اللغوية خاصة منها الحجاجية كما يقول "وانريش" (Weinrich) :"الحوار قبل كل شيء هو تبادل حجج ." (3)

ولكن للأسف الحوار في المدرسة الأساسية لا يمكن أن يحقق كل هذه الإيجابيات وإنما على النقيض من ذلك فسلبياته كانت أكثر والسبب يرجع إلى نقطتين رئيسيتين :

-إن الحوار في المدرسة الأساسية هو نموذج مفروض على التلميذ ومعد مسبقًا وما عليه إلا أن يحفظه عن ظهر قلب ويكرره في الحصص التي تليه،وهذه هي أهداف دروس التعبير الشفاهي،عوض أن تكون حصصا يكون فيها التلميذهوالمعبر ،والمتحدث ،والمسؤول الوحيد عن خطابه ؛وتتبع سير نشاط التعبير الشفاهي يعطي صورة واضحة عن هذا الانحراف في تقدير مفهوم الحوار ودوره.

---

(1) برامج ومناهج ومواقيت التعليم الأساسي للسنة الثانية 1981-1982 المعهد التربوي الوطني ص 11

(2) مليكة قريفو : المرجع السابق ص 35.

(3) C. Ghettas L'enfant Algérien ص:123.

1فحصص التعبير الشفاهي في الطور الأول تمر بخمس مراحل:

الحصة الأولى: هي للتعبير التلقائي والموجه،وبناء الحوار تنطلق من صور تحمل قصة أو حادثة يسعى المعلم من خلالها إلى استنطاق التلميذ للوصول إلى مضمون القصة،من خلال أسئلة محددة وموجهة يصل إلى بناء الحوار المعد مسبقا ليلقى على مسامع التلاميذ.

الحصة الثانية: وتتمثل في التدريب على الحوار بتكراره وتمثيله عن طريق توزيع الأدوار على التلاميذ.

الحصة الثالثة والرابعة: الهدف منها تثبيت الصيغ والتراكيب المستنتجة من الحوار.

الحصة الخامسة: وهي للتعبير الحر ولكنها في الحقيقة ليست إلا تثبيتا للصيغ والتراكيب الواردة غالبا"وتصبح الحصة بذلك تشابه الحصتين السابقتين." (1)

وقد تكون للتعبير الحر ولكن لا يخلو ذلك من النموذج الحواري الموجه.

وبذلك يفرض على التلميذ شكل واحد للغة وهو الحوار وتراكيب معدة فلا مجال له للتعبير اللغوي، فيتحول دوره(التلميذ) في حصة التعبير من منتج إلى مستهلك .

2-الانتقاد الذي يمكن توجيهه أيضا هو الطريقة المتبعة في تقديم دروس التعبير الشفاهي (أي الحوار) حيث ترى السيدة مليكة قريفو أن هذه الطريقة قامت على النموذج البافلوفي الإشراطي الذي يخضع للأوقات الثلاث : منبه/استجابة/تعزيز.

-حيث تقوم الصورة(السند البصري) بدور المنبه وتمثل الوقت الأول و الحصة الأولى للتعبير.

-ويقوم نطق المعلم بالبنية السليمة مقام الاستجابة التي تمثل الوقت الثاني أي تقديم المعلم للحوار النموذجي.

- تكرار التلميذ للبنية يقوم مقام التعزيز الذي يمثل الوقت الثالث أي تكرار التلميذ للحوار وحفظه وتمثيله. (2).

و ذه الطريقة يبقى على التلميذ أن يكرر تراكيب الحوار تكرارا مملا حسب النموذج :منبه/استجابة/تعزيز.فالمدرسة بذلك تسعى إلى خلق عادات لغوية عن طريق التكرار،وهذا الاختيار يدل صراحة على المرجعية النظرية التي اعتمدها البيداغوجيون الجزائريون المستمدة من الطرق السمعية الشفاهية والسمعية البصرية والتي تدف إلى تعليم لغة شفوية تعتمد على الحوار لأنه نموذج هذه اللغة وهذاما أشرنا إليه في البداية ،ولكن الأمر الخطير في ذلك هو أن المدرسة الأساسية لم تنتبه إلى أن هذه الطرق أعدت خصيصا لتعليم اللغة الأجنبية للكبار وتطبيقها ذا الشكل على الطفل الجزائري طيلة مدة الاكتساب يشكل خطرا كبيرا على مستقبله اللغوي والمعرفي.لأنا تجعل من ذهن الطفل خزانا لحفظ مجموعة من التراكيب الحوارية يستحضرها آليا متى طلُب منه ذلك ولكنه يعجز عن التعبير عن أفكاره لأنه لم يتح له اال ولم يكتسب الأدوات التي تمكنه من ذلك.

(1) عبد القادر فضيل: هيا نتحدث دروس في تعليم التعبير لأطفال السنة الثالثة للتعليم الأساسي-المدخل-وزارة التربية الوطنية 81/80.

(2) مليكة قريفو المدرسة الجزائرية ص57

ج-الاعتماد على السند البصري:

من بين المبادئ التي استوحتها المدرسة الأساسية من الطرق السمعية الشفوية والسمعية البصرية، نجد انطلاقها من سند بصري في تعليم اللغة الشفاهية الحوارية،وبما أن الحوار يستوجب حضور الموقف والوضعية داخل القسم،كان من الضروري خلق الحدث وتجسيده أمام التلاميذ عن طريق الصور والرسومات(التي تعبر عن ذلك) وإحضار بعض الوسائل التي تساعد على ذلك.

وبذلك أصبحت دروس اللغة العربية خاصة في المراحل الأولى تنطلق من سند بصري ويتمثل في الصور المعتمدة خاصة في حصة التعبير الشفاهي،التي تدعو التلميذ إلى التعبير بتوجيه من المعلم إنطلاقا منها للوصول إلى الحوار المعد مسبقا.

إن استعمال السند البصري أو الصور والرسومات من شأنه أن يحفّز التلميذ على التعبير،كما يساعد على تقريب المعنى إلى الأذهان والى فهم الوضعية إلا أن هذه الوسيلة في المدرسة الأساسية لم تستعمل فقط

للتحفيز على التعبير ،إنما كان الاعتماد عليها كليا في حصص التعبير الشفاهي حيث استعملت لاستنتاج الحوار ولتثبيت التراكيب المقترحة ولحل التمارين لتسهيل الإجابة،ولم يقتصر على هذا فقط بل تعدى إلى الحصة الأخيرة في التعبير التي يفترض أن تكون حصة للتعبير الحر"قد تعتمد الصور الثابتة(القصة المصورة) منطلقا للتعبير واستثمار المكتسبات"[1] إن هذا الاعتماد المكثف على السند البصري طيلة الطور الأول من التعليم الأساسي يشكل خطرا كبيرا على المستقبل اللغوي والمعرفي للطفل لأنه يحد من تطور القدرات اللغوية والفكرية.

فالسند البصري مهما كان دوره في الإيضاح وتقريب المعاني يبقى محصورا في إطار زماني ومكاني واحد أي"الهنا والآن" وبعد فضائي وحيد يكمن في الصورة وأبطالها وهذا ما يمنع الطفل من العمليات الذهنية وبناء الدلالات،لذلك فهو يشكل عائقا أمام إبداعيةالطفل وتصوراته لانه قد يبعده عن إدراك المجرد،فيقتصر فقط على الحسي والملموس وهذا ما يؤدي إلى فقر الرصيد اللغوي،لأن التلميذ لا يتكلم إلا على ما يراه ولا مجال له للإبداع ،وهذا الخطر قد يتضاعف في اكتساب اللغة العربية بالذات لأنها تملك قدرات هائلة على الاشتقاق وتوليد الألفاظ ،إذ يمكن للطفل فهم بعض الكلمات التي لم يسمعها من قبل كما يمكنه إنشاء كلمات جديدة وهذا كله انطلاقا من أوزان معينة فيكفي له أن يدرك هذه الأوزان فتمكنه من توليد كلمات جديدة وعديدة انطلاقا من كلمة واحدة.

---

(1) عبد القادر فضيل في حديثه عن الحصة الأخيرة للتعبير الشفاهي . المرجع السابق ،نفس الصفحة.

د- التمارين اللغوية:

تسعى المدرسة الأساسية من خلال تعليم اللغة العربية الى تثبيت تراكيب معينة،ولهذا كانت التمارين اللغوية وسيلة لتحقيق هذه الغاية حيث نجدها في نهاية كل دروس اللغة في التعبير والقراءة والمتأمل في هذه التمارين يجد أنها تشبه إلى حد كبير التمارين البنيوية التي تستعملها المنهجية السمعية الشفاهية والتي تهدف إلى :"الاستعمال الآلي من المتعلم لبعض العناصر والبنى اللسانية".[1] وذلك في اعتمادها على التكرار والتقليد دون ترك المجال للتفكير والإبداع،وتظهر هذه التمارين بـ أشكال مختلفة رغم أن الهدف واحد،حيث يعتمد عليها في التعبير الشفاهي لتثبيت التراكيب عن طريق الاستبدال والتكرار،وهذا المثال المقتطف من دروس التعبير الشفاهي خير دليل على ذلك.

فمن أجل تثبيت التركيب "ما عندي مثله" [2]

يعرض المعلم ساعته على تلميذ ليست له ساعة ويقول: أنا عندي ساعة وأنت هل عندك ساعة؟

والإجابة من التلميذ : لا،أنا ما عندي ساعة مثلها.

ثم يستبدل المعلم كلمة ساعة بكلمة أخرى كالمئزرأو الدراجة وغيرهما وتكون إجابة التلميذ بتكرار التركيب واستبدال الساعة بالكلمات المعينة .

-ويعتمد على هذه التمارين أكثر في دروس القراءة في تمارين ملء الفراغ التي يطلب فيها من التلميذ تعويض الناقص في الجملة بالكلمة المناسبة،وغالبا ما تعرض على التلميذ الكلمات المقصودة وما عليه إلاّأن يختارمايراه مناسبا، كهذا المثال المقتطف من كتاب القراءة للسنة الثالثة أساسي:

ضع(الماضي)-(القادم) في المكان المناسب:

- سهرت مع خالتي في الليلة...
- سأسافر عند عمتي في العطلة...
- سأجتهد في العام...لأنتقل إلى السنة الرابعة (3)

وأكثر من هذا فأحيانا يكون التمرين انطلاقا من صورة معينة فيكون الجواب آليا دون إعمال للفكر لأنه لا يحتاج لذلك.

بالإضافة إلى تمارين ملء الفراغ ،نجد تمارين اختبار الفهم التي يطرح من خلالها سؤال أو سؤالان في نهاية نص القراءة، وما على التلميذ إلا أن يجيب بجملة بسيطة جدا تستخرج من النص بلفظه دون ترك المجال للتعبير الشخصي ،والشكل الثاني لتمارين اختبار الفهم أبسط من الأول بكثير حيث يطلب من التلميذ أن يجيب ب"نعم أو لا"، كما قد يقترح عليه إجابات متعددة ليختار الصحيحة منها.

---

(1) GEORGE MOUNIN Dictionnaire de la Linguistique.Presse Universitaire de France, Paris 1974 P131.

(2)"هيا نتحدث" كتاب المعلم للسنة الثالثة من التعليم الأساسي المعهد التربوي الوطني،الجزائر 1983/1982.ص 35.

(3)كتاب "أقرأ" للسنة الثالثة أساسي، المعهد التربوي الوطني الجزائر 1982 /1983 ص8.

ونلاحظ الغياب الكلي للتمارين الكتابية التي تتجاوز مستوى المفردة أو الجملة ويقتصر ذلك على إعادة نسخ جملة بسيطة جدا تستنتج من النص.

ومن خلال هذه النماذج نستنتج أن هذا النوع من التمارين لا يعطي أية فرصة للتلميذ من أجل الإبداع والتفكير ومواجهة مواقف جديدة ،فكأنه مبرمج لوضعيات معينة بسيطة جدا لا تخرج عن نطاق التراكيب المرسخة وما عليه إلا التكرار واستحضار ما حفظه من تراكيب، و بهذه الطريقة لا يتدرب الطفل على العمليات اللغوية لأنه لا يستعملها كما لا يمكنه أن يفهم وظيفتها.

2-3.2-الملامح العامة لتعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية:

أول ملاحظة يمكن الخروج ا من خلال هذا العرض للأسس التي اعتمدتا المدرسة الأساسية في تعليم اللغة العربية ،هي عدم التصريح بالمرجع النظري المعتمد في تحديد أهداف وطرائق تعليم اللغة العربية ،فالمتفق عليه أن كل طريقة للتعليم يجب أن يكون لها مرجع نظري تسند عليه في صياغة أهدافها، وتعريف مصطلحاتا . والحقيقة أن كل المعطيات تدل على أن البداغوجيين الجزائريين حتى وإن لم يصرحوا بذلك ،قد اعتمدوا على المنهجيتين السمعية الشفاهية،والسمعية البصرية،فالنصوص المنظمة للمدرسة الأساسية والنشاطات المقدمة للتلميذ ،تؤكد كلها على ذلك ،لأنا تتفق معها في المعالم الرئيسية المتمثلة:

- تعليم اللغة الشفاهية .
- الاعتماد على الحوار.
- الاعتماد على السند البصري.
- الاعتماد على التمارين البنوية.

والخطر الذي لم ينتبه إليه البيداغوجيون الجزائريون أن هذه الطرق وضعت في الأساس لتعليم اللغة الأجنبية للكبار، والمعلوم أن الأهداف في الحالتين ،أي تعليم اللغة الأجنبية للكبار وتعليم اللغة المدرسية للأطفال تختلف اختلافا كبيرا لأن المتعلم في الحالة الأولى هو شخص راشد ، أتم تعليمه في اللغة الأولى، فهو لا يحتاج إلا لزاد لغوي في لغة أجنبية معينة يمكنه من تلبية حاجات محصورة ،وتطبيق هذه الطريقة ذا الشكل على الطفل الجزائري طيلة الطور الأول يؤدي إلى نتائج خطيرة على مستقبله اللغوي والمعرفي وهذا ما أدى بالسيدة "قريفو" إلى انتقاد طريقة تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية وتشبيهها بطريقة تعليم اللغة الفرنسية للمغتربين والمتخلفين عقليا حيث تقول :"وهكذا تصبح المدرسة الجزائرية امتدادا للقسم الخاص الفرنسي الذي سمي بقسم التكييف ففي هذه المدرسة وفي قسم التكييف الفرنسي نجد نفس الأهداف وطريقة تعليم واحدة وهي طريقة الأخ جاك المخصصة في قسم التكييف للأطفال المغتربين والأطفال الفرنسيين المتخلفين عقليا وفي المدرسة الجزائرية فإن طريقة الأخ جاك تطبق لجميع الأطفال سواء أكانوا أغبياء أو أذكياء ، بؤساء أو أغنياء".(1)

وتجاهلت المدرسة الأساسية نتائج تطبيق مبادئ المنهجيتين السمعية الشفاهية والسمعية البصرية ، خاصة في الاعتماد على اللغة الشفاهية والحوار طيلة الطور الأول لأن الاعتماد على الحوار بالصورة المقدمة في المدرسة الأساسية واعتباره الغاية والهدف من تعليم اللغة العربية يشكل انحرافا كبيرا عن إدراك أهداف تعليم اللغة المدرسية وهذا ما يؤثر على النمو اللغوي والمعرفي ، لأن فرض حوار معد لم ينتجه الطفل ولا يعبر عن أفكاره ومطالبته زيادة على ذلك بحفظه عن ظهر قلب وتكراره تكرارا مملا ،كل هذا سيحرمه من إدراك

(1) مليكة قريفو سة الجزائرية، ص 63.

النمـ ـوذج الحقيقي للغة المدرسية وهو النص، واكتساب المهارة النصية وآليات الوصف والسرد والبرهنة وقواعد التماسك والانسجام من خلال الاحتكاك بالنصوص بأنواعها المختلفة ، هذه القدرات التي كان من المفروض أن تسعى المدرسة الأساسية إلى تطويرها منذ السنة الأولى ولا تحصر الطفل في العلاقة التي تربط بين الفعل والفاعل والمفعول به لأن هذه العلاقة يمكن له أن يدركها حال وصوله السنة الثالثة من العمر .

و ـذا يكون المحتوى المقدم للطفل أقل بكثير من القدرات التي اكتسبها قبل دخوله المدرسة ، تقول السيدة " نصيرة زلال " في هذا الصدد عن كتاب القراءة للطور الأول :"...هذا الكتاب يقوم على أساس الحوار ولا يعتمد على نصوص ثقافية ، فالطفل إذن لا يمكنه الاستدلال العقلي أي تصور الفرضيات وهدمها و إعادة بنائها والبرهنة عليها بالأفكار ... والتجرد من المحسوس ،باختصار خلق وتأليف رأي شخصي ...فالطفل لا يمكنه أن يحلم."(1)

ويضاف إلى الحوار السند البصري الذي يحد أيضا من العمليات الذهنية والتصورات الدلالية، وبتطبيق هذه المبادئ سترسم معالم اللغة المقدمة للطفل الجزائري في المدرسة الأساسية ، وسماتا البارزة يمكن تلخيصها فيما يلي :

- هي لغة لا تعبر عن اهتمامات الطفل وأفكاره لأنا مفروضة عليه .
- لغة محدودة فقيرة وموجهة تعتمد غالبا على المحسوس وتتجنب التجريد.
- لغة بسيطة أدنى بكثير من قدرات الطفل الجزائري اللسانية والفكرية لأنا لا تتعدى الجملة .

-والملاحظة الثانية المستنتجة ، أن المدرسة الأساسية تنطلق من نظرة سلبية للغة الطفل وثقافته، وتتعامل معه كالمعوق لغويا وثقافيا فهو بحاجة إلى إعادة التأهيل ، وذلك بتصحيح كل ما اكتسبه من عائلته وبيئته وإعطائه بديلا سليما،لهذا نجدها تنطلق من تصحيح لغته ويستمر هذا التصحيح طيلة الطور الأول ، وهكذا تبتعد

المدرسة الأساسية عن الهدف الحقيقي لكل مدرسة ،والذي يلخصه ، "إيدي رولي" (E.Roulet) :"هدف المدرسة لا يكمن في تصحيح أو ترقية لغة الطفل ولا في إبدالها ولكن يكمن في الاعتراف أولا بثرائها ودقتها " يعني بعبارة أخرى توسيع إمكانيات التعبير لدى الطفل دون تضييع لثروته الأولى."(2)

فالمدرسة من خلال انتهاجها لسبيل تصحيح لغة الطفل تدخل في صراع مع لغته الأم التي تصبح محط اتام بالنقص والتحريف وهذا ما يؤدي إلى نتائج أخطر من ذلك عندما يفقد الطفل الثقة بنفسه وتتبلور عنده النظرة السلبية للغته وثقافته ومجتمعه ، فيتولد عنده الكبت وتحاشي التعبير بلغته لأنا محرفة وناقصة ، ويحجم عن إيراد أفكاره و آرائه لأنا نابعة من بيئته محط اتام، فكثيرا ما نلاحظ أن الطفل الجزائري قبل دخوله المدرسة يظهر قدرة كبيرة في التعبير اللغوي تدهش المحيطين به ولكن بمجرد دخوله

المدرسة ، تتضاءل هذه القدرة، ولا يمكن تفسير هذا إلا بكون المدرسة الأساسية قد سلبت

(1) NACIRA ZELLAL : Ecole Algérienne ou facteur de rupture sociale ? in EL Watan quotidien indépendant, Edite par la SPA , ELWATAN Presse ,6 Août 2000
(2) Cherifa Ghettas L'enfant Algérien p 123

منه ثقته بنفسه وقدرته اللغوية ، لأنا في هذه الحالة تريد محو لغة الطفل وإعطائه بديلا أقل ما يقال عنه أنه أدنى بكثير مما اكتسبه ، فكأنما تحاول معالجة إعاقة ولا تدري أنا تتسبب في إعاقة أكبر.

ونتساءل بعد هذا لماذا لا تستغل المدرسة الأساسية القدرات اللغوية التي اكتسبها الطفل قبل دخوله المدرسة؟ ولماذا لا تحاول تنميتها وتبعث الحياة في كوامن ثروته اللغوية ؟

ولهذا نرى أن هناك جوانب ضرورية جدا يجب على المدرسة الأساسية أن تأخذها بعين الاعتبار في تعليم اللغة العربية وهي :

- وضع الطفل في موضع ثقة واحترام للغته وثقافته ودعم الاعتزاز بها .
- إعطاؤه مجالا للتعبير اللغوي يناسب اهتماماته وينمي أفكاره وأراءه
- استغلال قدراته اللسانية والفكرية والعمل على تنميتها بالاحتكاك أكثر بالنصوص .

ثانيا :منهاج اللغة العربية للطور الثاني من التعليم الأساسي :

1- المؤشرات العامة للمتعلمين في هذا الطور:

"يتميز الطور الثاني من التعليم الأساسي بكونه يغطي الفترة العمرية الخصبة من حياة التلميذ (9-12سنة)،هذه الفترة التي يكون فيها التلميذ قد امتلك وسائل التعلم وأدوات الاتصال ،واستكمل أسباب النمو النفسي والحركي ،وتيأ للاندماج في المجتمع."[(1)]

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الاستيقاظ،ومرحلة الطفولة المتأخرة وأهم ما يميزها : [(2)]

- **النمو الجسمي والفسيولوجي**: تمتاز هذه المرحلة ببطئ معدل النمو مقارنة بالمرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة:

وأهم مظاهر النمو،ازدياد النمو العضلي،وازدياد قوة العظام،كما تبدو الفروق بين الجنسين، حيث يلاحظ تقدم البنات عن البنين في الوزن والطول ويزداد تعقد الجهاز العصبي ،ويبدأ التغير في وظائف الغدد خاصة التناسلية استعدادا للقيام بوظائفها مع بداية المراهقة .

- **النمو الحركي**:تعتبر هذه المرحلة ، مرحلة النشاط الحركي الواضح،إذ يلاحظ الزيادة المعتبرة في القوة والطاقة،فالطفل لا يستطيع أن يظل ساكنا بلا حركة.

كما ينمو في هذه المرحلة التوافق الحركي ،وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية وتتم السيطرة التامة على الكتابة .

- **النمو الحسي** :يزول طول البصر وتزداد دقة السمع،ويكاد يكتمل نمو الحواس ويتطور الإدراك الحسي،وخاصة إدراك المدلولات الزمنية،وتتابع الأحداث التاريخية .

- **النمو العقلي:** "يطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه."(3)

كما تتضح تدريجيا القدرة على الابتكار،ويتضح التخيل الواقعي الإبداعي ،ويزداد الانتباه ونمو الذاكرة ،كما تزداد القدرة على تعلم المفاهيم المعقدة والمجردة ،كمفاهيم العدل والظلم والصواب والخطأ وغيرها.

ويتعلم الطفل القيم الخلقية،ويزداد لديه حب الاستطلاع والاستعداد لدراسة مناهج أكثر تقدما وتعقيدا.

---

1) منهاج التعليم الأساسي للطور الثاني،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي طبعة 1996 ص 63
2) حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو ،الطفولة والمراهقة الطبعة الرابعة عالم الكتب القاهرة 1977 ص 233
3) المرجع السابق ص 239 .

- **النمو اللغوي:**من مظاهره ازدياد المفردات وازدياد فهمها ،حيث يدرك الطفل التباين بين الكلمات،ويدرك التماثل اللغوي،ويتضح إدراك معاني المردات (الأمانة،العدل...)
كما تنمو طاقة التعبير والجدل المنطقي،ويظهر التذوق الأدبي والاستمتاع الفني.

- **النمو الانفعالي:** تتميز هذه المرحلة بالاستقرار الانفعالي ، حيث نلاحظ محاولة السيطرة على النفس ونقل مظاهر الثورة الخارجية،كما يلاحظ على الطفل في هذه الفترة بعض القلق والصراع ،وأحلام اليقظة.

- **النمو الاجتماعي:** يميل الطفل في هذا السن إلى الاحتكاك بالكبار،واكتساب قيمهم ومعاييرهم كما نجد تفاعله مع الأقران، وافتخاره بانتمائه إلى جماعة الرفاق،ويسود في هذه الفترة اللعب الجماعي .

2-أهداف تعليم اللغة العربية في الطور الثاني:

بالنظرا إلى كل التغيرات والخصائص السابق ذكرها ،اعتبرت هذه المرحلة طورا يختلف عن الطور الأول لذلك،أدرجت أنشطة جديدة لتساير النمو النفسي والمعرفي للطفل :"وإذا كانت مناهج اللغة العربية في الطور الأول تركز على تعليم الأطفال القراءة والكتابة وتذيب لغتهم،وتدريبهم على التعبير الصحيح،فإنا في الطور الثاني تتوسع لتشمل الفروع التالية،التعبير الشفوي والكتابي،والنحو والصرف والإملاء والخط والقراءة والمطالعة والتدريب على الأداء الشعري وتذوق النصوص الأدبية (1)".

1- منهاج التعليم الأساسي للطور الثاني طبعة 1996 ص 62.

والجدول التالي يبين لنا أنشطة اللغة العربية ومواقيتها للطور الثاني:

السنة الرابعة

الأنشطة	عدد الحصص	التوقيت
تعبير	4 حصص	2 سا
قراءة	3 حصص	1ساو30د
قواعد	حصتان (2)	1سا
إملاء	1 حصة	30 دقيقة
دراسة نص	1 حصة	45 دقيقة
محفوظات	حصتان (2)	1سا
مطالعة	1 حصة	45دقيقة
تمارين كتابية	حصتان	1سا
خط	1 حصة	30 دقيقة
الموع	17 حصة	9 سا

السنتان الخامسة والسادسة

الأنشطة	عدد الحصص	التوقيت
تعبير	3 حصص	1ساو30د
قراءة	3 حصص	1ساو45د
قواعد	(2) حصتان	1سا
إملاء	1 حصة	30دقيقة
دراسة نص	1 حصة	1سا
محفوظات	1 حصة	30د
مطالعة	1 حصة	45 دقيقة
تمارين كتابية	1 حصة	30دقيقة
الموع	13 حصة	7ساو30د

توقيت أنشطة اللغة العربية في الطور الثاني (1)

أما أهداف تعليم اللغة العربية لهذا الطور ،فقد سطرها المنهاج كما يلي (2):

الوظائف والأهداف:

يسعى تعليم اللغة في الطور الثاني إلى تحقيق الوظائف والأهداف التالية:

1- أن يتواصل الاهتمام بتصحيح وتنظيم الاستعمالات اللغوية المحرفة.

2- أن يركز على دعم المكتسبات اللغوية وإثرائها باستمرار.

3- أن يستمر تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير بنوعية ،وأن تتوفر فرص الممارسة المناسبة حتى يكتسبوا القدرة على التواصل شفهيا وكتابيا.

4- أن تتجه العناية إلى التدريب المركز على أنواع القراءة (الجهرية المعبرة - الصامتة – السماعية - تحليل النصوص)واعتمادها مجالا من مجالات التعلم .

5- أن يدرب التلاميذ على تذوق ما يقرؤون ويسمعون ،ويقدرون قيمته.

6- أن يهتم تدريبهم على المطالعة وترغيبهم في البحث والاطلاع والاستزادة من المعرفة.

---

1) المرجع السابق ص 97.

2) المرجع السابق ص 62.

7- أن تسعى دروس اللغة إلى تعزيز ارتباط التلاميذ بتراثهم وبالقيم والمفاهيم السائدة في وطنهم،ودفعهم إلى تمثلها واعتبارها جزءا من شخصيتهم.

8- أن يساهم تعليم اللغة في تعميق فهمهم لعناصر البيئة وتمكينهم من إدراك الحقائق العلمية البسيطة التي تحيط م وتشكل جزءا من حياتم.

9- أن تكون دروس اللغة سبيلا إلى تقوية الثقة بالنفس وتذيب الطباع وتنمية الاستعدادات الفكرية.

الأهداف المنتظر تحقيقها في ناية الطور: (1)

1- أن يكون التلميذ قادرا على فهم الأخبار المسموعة الملائمة في لغتها وموضوعاتا لمستوى إدراكه.

2- أن يكون قادرا على ممارسة أشكال التعبير الكتابي المختلفة(أخبار-وصف-سرد حكاية،كتابة رسالة،ملء استمارة،توسيع فكرة أو تلخيصها،إنشاء حوار ،إنشاء قصة ،كتابة تحقيق بسيط...)

3- أن يكون قادرا على الاسترسال في التعبير الشفوي بشكل صحيح وعلى الاستمرار في التحاور في موضوع معين .

4- أن يكون متمكنا من قواعد الكتابة،وقادرا على استخدامها في التبليغ الكتابي .

5- أن يكون ملما بالتراكيب والألفاظ الأساسية التي تغطي اهتمامه وحاجاته في مجال الاستعمال اللغوي.

6- أن يكون لديه معرفة كافية بالقواعد النحوية والصرفية اللازمة لفهم نظام اللغة وممارستها ممارسة صحيحة نطقا وكتابة.

7- أن يكون متمكنا من مهارات القراءة المعبرة وقادرا على الاستفادة مما يقرأ (استخلاص المعاني التي يتضمنها النص المقروء،وتقدير قيمتها)

8- أن يكون قادرا على التفرقة بين الاستعمالات الحقيقية ،والاستعمالات المجازية،وإدراك فهم معانيها .

9- أن يكون مدربا على التحليل واستخلاص النتائج والأحكام.

10- أن يكون ميالا للقراءة وشغوفا بمطالعة الكتب والـلات التي تلائم مستواه .

---

1) المرجع السابق ص 63.

3 -برنامج القواعد والإملاء خلال الطور:

من الضروري جدا التعرف على محتوى ما يقدم للتلميذ في هذا الطور،لأن ذلك يساعدنا في التحليل،ويدل على مدى توظيف المتعلم لمكتسباته،خاصة ما تعلق بتطبيق قاعدة ما، وهذا ما يظهرخاصة في النحو والصرف والإملاء .

لذلك سنكتفي بعرض برنامجي القواعد والإملاء ،لأنـما أكثر تجسيدا لتوظيف التلميذ لمكتسباته.

أ-برنامج القواعد والإملاء للسنة الرابعة.

1-برنامج القواعد: (1)

- الجملة والكلمة
- أنواع الكلام
- الفعل والاسم
- الحروف وأنواعها
- الفعل والفاعل
- أنواع الفعل
- المفعول به
- الاسم المذكر والمؤنث
- الاسم المفرد والمثنى والجمع
- المعرفة والنكرة
- المبتدأ والخبر
- الصفة والموصوف
- الاسم الـرور وحروف الجر (من،إلى،على،في،الباء)
- الفعل المضارع المرفوع
- الفعل المضارع الـزوم(أدوات الجزم)لم و لا .
- الفعل المضارع المنصوب(أدوات النصب:أن،لن،كي،ل)

- الجملة الفعلية والاسمية-تصريف الفعل الصحيح في الماضي والمضارع والأمر.

1- المرجع السابق ص 76

برنامج الإملاء [1]**:**

_التنوين المفتوح

_التاء المفتوحة

_التاء المربوطة

_الشدة

-المد

-الألف المقصورة

-همزة الوصل

-(ال) الشمسية

-(ال) القمرية

-الهمزة المتطرفة التي قبلها ساكن أو مد (جزء-سماء)

-بعض علامات الوقف:النقطة،الفاصلة،التعجب،الاستفهام.

ب-برنامج القواعد والإملاء للسنة الخامسة:

1-**برنامج القواعد.**[2]

-**مواضيع للمراجعة والتوسع**:

-الفعل الماضي والمضارع والأمر

-الفعل المضارع المنصوب وأدوات النصب:كي-لام التعليل

-الفعل المضارع ا لمزوم وأدوات الجزم:لم-لا الناهية

-الفعل المضارع المرفوع

-تصريف الفعل الصحيح السالم في الماضي والمضارع والأمر

-الفاعل والمفعول به

- المبتدأ والخبر

- الصفة والموصوف

- حروف الجر:من-إلى-على-في-الباء-اللام

---

(1) المرجع السابق نفس الصفحة

(2) المرجع السابق ص 84-85

- المواضيع الجديدة:

- المضاف والمضاف إليه
- الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل
- حروف العطف:الواو،أو،ثم،الفاء
- كان وأخواتا:أصبح، أمسى ،أضحى ظل،بات،صار،ليس
- إن وأخواتا:أن،كأن،لكن،ليت،لعل
- حروف الجر:عن-الكاف
- أنواع الجمع

-إعراب المثنى وجمع المذكر السالم-وجمع المؤنث السالم

-الحال المفردة

-جزم الفعل المضارع بلام الأمر،أن الشرطية،

-اسم الفاعل، اسم المفعول من الثلاثي الصحيح.

- الفعل المجرد والمزيد.
- تصريف الفعل المزيد بحرف في الماضي والمضارع والأمر
- صياغة الفعل المضارع المزيد بحرف
- الفعل الصحيح والمعتل
- تصريف الفعل المهموز والمضعف في الماضي والمضارع والأمر
- الأفعال الخمسة وإعرابها[(1)]

2_ برنامج الإملاء:

- يراجع برنامج السنة الرابعة وتضاف إليه الموضوعات التالية:
- رسم الهمزة وسط الكلمة

-حذف الألف في الكلمات :هذا،هذه،هؤلاء،أولائك،ذلك،لكن...الخ.

-الأسماء الموصولة التي تكتب بلام واحدة

-الأسماء الموصولة التي تكتب بلامين

-دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بال

-اتصال حرف الجر بما الاستفهامية:بم ،لم

-همزة الوصل في الأسماء التالية:ابن،ابنة،امرؤ،امرأة،اثنان،اثنتان.

(1) المرجع السابق،نفس الصفحة.

-الهمزة المتطرفة المسبوقة بساكن.
-الهمزة المتطرفة المسبوقة بالحركات الثلاث.
_علامات التأنيث:التاء،الألف المقصورة،الألف الممدودة.

ج_برنامج القواعد والإملاء للسنة السادسة:

1-برنامج القواعد:[1]

-مواضيع للمراجعة والتوسع:

-المضاف والمضاف إليه.
-الفعل المبني للمجهول،ونائب الفاعل.
-حروف العطف:الواو،الفاء،أو،ثم.
-كان وأخواتا:أصبح ،أمسى،أمضى،ظل،بات،صار،ليس.
-إن وأخواتا:إن،كأن،لكن،ليت،لعل.
-أنواع الجمع
-إعراب المثنى وجمع المذكر السالم والجمع المؤنث السالم.
-الحال المفردة
-الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم.
-الفعل الصحيح والمعتل.
-الفعل المجرد والمزيد
-اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي الصحيح.
-الأفعال الخمسة وإعرابها.
-تصريف المهموز والمضعف في الماضي والمضارع والأمر.
-تصريف الفعل المزيد بحرف.

-الموضوعات الجديدة:

-الخبر جملة وشبه جملة
-المفعول فيه.
-المفعول لأجله.
-المفعول المطلق.
-الاستثناء(الا،غير ،سوى).

---

(1) المرجع السابق ص92

-التمييز
-المعرف بالإضافة.
-العلم.
-الفعل اللازم والمتعدي +تعدي الفعل اللازم.
-تصريف المثال والأجوف.
-النداء
-الأدوات التي تجزم فعلين (إن،من،ما).
-المضارع المجزوم ب (لما)
-الضمائر المنفصلة والمتصلة.

2-برنامج الإملاء [(1)]:

موضوعات للمراجعة

- رسم الهمزة وسط الكلمة.
- حذف الهمزة وسط الكلمة.
- حذف الألف في بعض الكلم،بم ،فيم ...هذا،هذه...الخ
- دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بـ (ال)

الموضوعات الجديدة:

- الألف اللينة.
- الهمزة في آخر الكلمة.
- الهمزة المضمومة والمسبوقة بضمة.
- الهمزة المفتوحة والمسبوقة بفتحة.
- الهمزة المكسورة والمسبوقة بكسرة.
- الهمزة المتطرفة.
- همزة الوصل .
- همزة القطع.

---

(1). المرجع السابق ص 93

إن المجال هنا لا يتسع لتقييم أهداف وبرامج اللغة العربية للطور الثاني لأن ذلك يستوجب وقوفا مطولا ،نظرا لتعقد واتساع هذا الموضوع الحساس وما يخلفه من جدل خاصة في الآونة الأخيرة.
وقد عرضنا جوانبا من الأهداف والبرامج لأن ذلك سيكون مستندا يمكن العودة إليه أثناء التحليل .
ونكتفي بذكر بعض الملاحظات التي استوقفتنا خلال تصفحنا للأهداف والبرامج ،وهي :

- بالنسبة للأهداف .
- نلاحظ أن الهدف الأول يبقى دائما تصحيح الاستعمالات المحرفة،وهذا يعني استمرار تعرض التلميذ لهذا الأسلوب في التعليم لمدة ست سنوات.
- نلاحظ بعض التناقض في صياغة الأهداف ،وذلك بين الهدف الأول والهدف التاسع الذي ينص محتواه على ضرورة أن تكون دروس اللغة سبيلا إلى تقوية الثقة بالنفس ونتساءل هنا كيف يمكن أن نقوي الثقة بالنفس في التلميذ الذي توصف لغته بالمحرفة؟ والمتهم بالخطأ و المتعرض للتصحيح؟
- كما يستوقفنا الهدف السابع الذي ينص على ضرورة أن تسعى دروس اللغة إلى تعزيز ارتباط التلاميذ بتراثهم، وبقيم وطنهم، وهذا لا يتفق مع المحتوى المقدم خاصة في نصوص القراءة التي تكاد تخلو من النصوص الثقافية التي تدعم الاعتزاز بالشخصية الوطنية الحقيقية.
- ويلاحظ أيضا أن صياغة الأهداف ،لم تكن دقيقة وكانت عامة في اغلبها .

أما ما تعلق بالمحتويات ،فسنقتصر على ما استنتجناه من خلال تصفحنا لبرنامجي القراءة والقواعد.

- أول ملاحظة بالنسبة للنصوص المقترحة في القراءة تكمن في أنها نصوص مجهولة المؤلف في أغلبها ،ولا ترتبط بمرجع زماني ولا ثقافي ،فهي من تأليف مديرية التعليم الأساسي،من أجل أداء أغراض معينة.
- كما نسجل هنا ندرة النصوص الأدبية التي تنمي الذوق الفني للتلميذ.
- ونلاحظ أن بعض هذه النصوص لا تلائم المحيط الاجتماعي والثقافي ،كما لا تسمح للتلميذ بمتابعة التطور العلمي والتكنولوجي وعلى سبيل المثال "إن نص "طيارتي"،الذي يهدف إلى صنع طيارة من الورق –قد تجاوزته الأيام بل أصبح مدعاة للسخرية والإحباط لأن تلامذة السنة السادسة اليوم، يسمعون ويشاهدون يوميا أن من هم في سنهم في الدول المتقدمة...يقبلون على تعلمكيفية صنع نماذج طائرات صغيرة شبه حقيقية...وغير ذلك من المبتكرات." [1]

---

1) مذكرة:تقييم برامج من التعليم الأساسي والثانوي ،المعهد الوطني للبحث في التربية قسم التقييم المستمر للمنظومة التربوية ،وزارة التربية 1999ص 63.

- بالنسبة لدروس النحو والصرف نلاحظ:

- كثافة البرنامج ،وقلة التطبيقات في السنة الرابعة.

- لذلك فالتصور التحصيلي تلقيني صناعي أكثر منه إبداعي،لأنه لا يعطي فرصة للمـتعلم للتـدرب على اللغة والإبداع.

- وحسب الدراسة التي قامت ا جميلة حمودي حول طريقة تعليم قواعد اللغـة في الطـور الثـاني للمدرسة الأساسية الجزائرية،فإن ترتيب دروس القواعد يخضع لمقياسين.

- الصنف:مثلا صنف الحروف ، حروف الجر(عن،على،إلى...)،العطف،و،أو،...في صنف الاسماء (الاسم المذكر والمؤنث،الاسم المفرد والمثنى والجمع...)

-الحالة الإعرابية:وهذا نجده خاصة في دروس السنةالسادسةوكمثال على ذلك إدراج المنصوبات(المفعول به،المفعول المطلق،التمييز...). لذلك فالتصور اللغوي هو إفرادي تصنيفي أكثر منه بنوي تفريعي ،كما أنه تصور تقليدي،"يبتعد عما ينادي به الاختصاصيون في تعليم اللغات من ضرورة الابتعاد عن النظرة الافرادية (التصنيفية) غير التركيبية للغة ،فيكون من ثمة الابتعاد عن الطابع الخطي للبحث في الترتيب باعتماد مقاييس محدثة للاندراج والاحتواء"(1)

---

1) جميلة حمودي:طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1994 ص 75

الفصل الثاني :

المكتوب ،خصائصه وتعليميته وأهدافه في الطور الثاني من المدرسة الأساسية

المبحث الأول

خصائص المكتوب وتعليميته

1:خصـ ـائص اللغـ ـة المكتـ ـوبـة

1-1-تعريف اللغة المكتوبة:

تعرف عادة على أنا:"تعبير عن اللغة المحكية (المنطوقة)بواسطة إشارات خطية"[1] ،فإذا كانت اللغة المنطوقة أصواتا مسموعة ،فاللغة المكتوبة هي رموز خطية تدرك بصريا،ولذلك يقول Widowson أنا:"استعمال للسند البصري للتعبير عن النظام الخطي والنحوي للغة..."[2]

إلا أنه من الخطأ اعتبار اللغة المكتوبة ترجمة للأصوات الملفوظة إلى رموز خطية فحسب،لأن هناك فروقا جوهرية بين اللغتين،أو الشكلين، المنطوق والمكتوب ،فهما "إنجازان ضمن نظامين مختلفين للغة..."[3]،فطبيعة الخطاب المكتوب ووضعية المرسل والمرسل إليه،كلها خصائص تجعل من المكتوب لغة تختلف كثيرا عن اللغة المنطوقة،خاصة وأن المتكلم في الحالة الأولى لا يمكنه التعبير إلا بعناصر لغوية محضة وهذا ما يستوجب اكتمال التراكيب، واستعمال جمل تامة، وثيقة التماسك فيما بينها ولهذا يرتبط مفهوم المكتوب(L'écrit) غالبا بمفهوم النص (Texte) كما يجب أن نفرق هنا أيضا بين الكتابة (L'écriture) ، والمكتوب(L'écrit) ، فالأول يدل على الجانب الآلي فقط للغة المكتوبة،أما الثاني فيدل على الجانبين العقلي والآلي معا لأن اللغة المكتوبة:"عملية ذات شقين أحدهما آلي ،والآخر عقلي،والشق الآلي يحتوي على المهارات الآلية الخاصة برسم حروف الأبجدية ،ومعرفة المنهجية ، والترقيم في اللغة الأجنبية،أما الجانب العقلي فيشمل المعرفة الجيدة بالنحو والمفردات واستخدام اللغة."[4] ولذلك فالشق الأول للغة المكتوبة،هو الكتابة.

1-2-الكتابة:

الكتابة هي نظام سيميائي مرئي مكاني ،أي يرى بالعين ويحتل حيزا في المكان[1]،ويمكن التمييز بين نمطين عامين للكتابة وهما:

أ-الكتابة الرمزية Mythographie:

وهي نظام يعتمد تدوينا لا يرجع إلى اللغة الشفوية ،بل يعتمد على علاقة رمزية مستقلة عنها،ويتميز هذا النظام بكونه يخاطب النظر واللمس، وتتخذ هذه الكتابة عدة أشكال ،كالتمثيل بالأشياء، الذي نجده عند بعض الشعوب القديمة التي كانت تستعمل أشياء معينة كالحيوانات والنباتات للدلالة على معان خاصة .

---

(1) بسام بركة:علم الأصوات العام .مركز الاتحاد القومي-بيروت(لبنان)- ص151

(2)Widowsen ,HG une approche communicative de l'enseignement des langues Hatier Paris 1981

المرجع السابق،ص103 .Ghettas j نقلا عن (3) Peytard .j :oral et scriptural P74

4- حمد عبد الخالق اختبارات اللغة مطابع جامعة الملك سعود 1989 ص 227

غير أن أهم شكل من أشكال الكتابة الرمزية هو الكتابة التصويرية Pictographie التي تستعمل الرسوم والصور التمثيلية من أجل الاتصال .

وعيب هذا النوع من الكتابة،أنها لا تغطي إلا قطاعات محدودة من التجربة الإنسانية "ويبدو أن السبب يعود كذلك إلى كون اللغة على العكس من ذلك تركيبية ،بمعنى أنها تتألف من عدد محدود من الأصوات ،ينتج عددا هائلا من الكلمات ،التي بدورها تنتج عددا لا نهائيا من الجمل."(1)

ب-**الكتابة المفرداتية Logographie**:

لهذه الكتابة عدة مبادئ تندرج ضمنها كل الكتابات المعروفة ،ولا توجد لغة اعتمدت على مبدأ واحد دون سواه.

-المبدأ الأول: الكتابة المورفيمية Morphemographie:

تدل الإشارة المكتوبة فيه على وحدة لغوية ذات معنى أي مورفيم وليس على الفونيم أي الوحدة الصوتية ،فيمثل بذلك كل شكل كتابي كلمة وتمثل كل كلمة برسم .

-المبدأ الثاني:الكتابة الصوتيةPhonographie :

ترجع الإشارة المكتوبة فيه إلى وحدة لغوية غير دالة،أي إلى وحدة صوتية لا معنى لها ، ونجد هذا في الكتابة "الألفبائية"، أو إلى مجموعة وحدات ،صوتية لا معنى لها ،كما في الكتابة "المقطعية"،ويعتبر الإغريق أول من استعمل هذا المبدأ في الكتابة باستخدام الأحرف الفينيقية الممثلة للصوامت ،فأوجدوا بذلك أول ألفباء في العالم .

ج-المبدأ الثالث :المعرفات الدلالية:

يستعمل هذا المبدأ في الكتابات المورفيمية ،للتمييز بين الكلمات المتجانسة صوتيا ولتحديد معناها،وذلك بإضافة إشارات معينة للرسم الأساسي للكلمة ،وهذا المبدأ يستعمل كثيرا في الكتابة الصينية.

3-1خصائص الخطاب المكتوب:

إن الظروف التي ينتج فيها الخطاب المكتوب، تتميز كثيرا عن الخطاب المنطوق ،خاصة ما تعلق بوضعية المرسل إليه،والظروف العقلية والنفسية والاجتماعية ،وحتى المادية التي تتحكم في هذا الخطاب وترسم خصائصه ، ويرى Vigner أن الخطاب المكتوب هو(2) :

1- نفس المرجع السابق ص 155.

2- Vigner.Gerard :Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite . CLE international PARIS 1982 . p23

1-3-1-خطاب غير مباشر:

إن غياب المرسل إليه أثناء الكتابة ،والمرسل أثناء القراءة يخلق شروطا للكتابة ويتحكم في بناء الخطاب ،وهذا ما ينتج عنه:

-أن كل العناصر التي قد يستعين ا المتحدث في الخطاب الشفاهي كالإشارات ،وقسمات الوجه، وما يبدو من صوته من نبرات وتغيرات يجب أن يعبر عنها برموز خطية (بالكتابة)

-إن دور كل من المرسل والمتلقي يبقى مستقرا خلال تلقي وإرسال الخطاب المكتوب(بينما المنطوق قد يتحول المتحدث إلى مستمع أو العكس).

وهذه الميزة تعطي للكاتب فرصة لإنتاج خطاب مستمر ،غير متقطع، وبشكل أكثر إحكاما وانسجاما، وبمستوى لغوي أعلى .

-إن وضعية المرسل في المكتوب لا تسمح له بمعرفة ،أو مراقبة رد فعل المرسل إليه أثناء تلقي الرسالة ، وهذا ما يمنع كل إمكانية للتصحيح أو التعديل،أو الإعادة بعد التلقي، لذلك فعلى المرسل أن يعد خطابه بشكل يتنبأ فيه بكل سوء الفهم المحتمل عند قراءة نصه.

1-3-2-خطاب راق:

إن كون المكتوب اتصالا غير مباشر قد يسمح للمرسل بإنتاج خطاب أرقى من الذي قد يكون في الاتصال الشفاهي،لأن الفرصة متاحة له ليفكر أكثر فيما يكتب،والـال واسع جدا لاختيار ما يشاء من الوحدات اللغوية المناسبة، بالإضافة إلى إمكانية تصحيح وتنظيم الخطاب الذي يصبح أقل عفوية وأكثر متانة كما أن:"استعمال اللغة مجردة من كافة الظروف المحيطة يمثل حالة مثالية ،لأنا الحالة الوحيدة التي يتم فيها التبليغ بوسائل لغوية محضة."[(1)] ويضاف إلى ذلك الوضعيات التي يكون فيها المرسل،فقد أوضحت دراسة قام ا (Nique. C)و(le lievre) عن اكتساب اللغة المكتوبة في المدرسة الابتدائية أن مهارة انتاج نص تتعلق أساسا بالتحكم بوضعية الكتابة والتي يمكن تمثيلها كما يلي :[(2)]

خروج عن الوضعية

عدم التعبير "بالأنا" في الوضعية　　　عملية الحياد

ملاحظة الوضعية

كتابة الوضعية"س"　التعبير "بالأنا"أمام الوضعية　عملية التقديم

تقديم الرأي عن الوضعية　　　عملية التعبير عن

التعبير "بالأنا"خارج الوضعية　　الشخصية

1- أندري مارتني: مبادئ اللسانيات العامة العامة:ترجمة أحمد الحمو،دمشق وزارة التعليم العالي 1984، ص49

2- Vigner G op.cit P25.

فهذه الوضعيات تخرج الكاتب من إطار لحظة الحديث ، وهذا ما يتطلب درجة من التجريد في التفكير واستعمال أرقى للقدرات اللسانية.

1-3-3خطاب مراقب:

إن عدم حدوث عملية التبليغ محتمل دائما في كل اتصال لغوي، وذلك لعجز المرسل عن التعبير أو لعدم امتلاكه الأدوات المناسبة،وقد يتعلق ذلك بالمرسل إليه الذي يحتاج إلى توضيح أكثر لفهم الخطاب،وكل هذا يمكن استدراكه في الخطاب الشفاهي وذلك بالتصحيح والتوضيح، بناء على رد فعل المتلقي،إلا أن غياب هذا الأخير في الخطاب المكتوب، ينجم عنه احتمال سوء الفهم والغموض،ولذلك على المرسل أن يتوقع كل هذا ويدعم نصه (خطابه) بكل الوسائل التي تختزل عراقيل التبليغ.

وأهم الوسائل المتحكمة في بناء النص وتبليغه يتعلق بالمعاني العامة التي يجب أن تنسق وتنظم وذلك بالربط بين أجزاء النص وفقراته ليكون نسيجا متماسكا يرسم للمتلقي مسلكا لفهم جزئيات الخطاب والوصول إلى هدفه ،دون أن ننسى في ذلك الدور الكبير الذي تلعبه عوامل أخرى أساسية والمتمثلة خاصة في وضوح الخط والسلامة اللغوية.

فكل الوسائل المذكورة يمكن للمرسل أن يتحكم فيها جيدا من خلال مراقبة ما يكتب واستدراك الناقص،وتصحيح الخاطئ،فهو بذلك يضع نفسه في الموقفين:المرسل والمرسل إليه،يكتب ويقرأ في الوقت ذاته،ويحاول تصور وقع خطابه في المتلقي ولذلك يرى Vigner أن كتابة نص تعني:"أن يضاف إلى الخطاب القراءة الخاصة..."(1)

-

1- Vigner : opcit P 27

2 :تعليـــم المكتـــوب:

2-1-المكتوب في منهجيات تعليم اللغات

2-1-1-المكتوب في المنهجيات التقليدية:

احتل المكتوب في هذه المنهجيات مكانة هامة جدا،وتميز تعليمه بما يلي :

-لقد كان يدل على اللغة ذاتها فلا فرق بينه وبين اللغة بمفهومها العام ، ومقاييس الخطأ والـصواب كانت بالمقارنة مع اللغة المكتوبة أو لغة الكتاب المعيارية.

-اعتبر الشكل اللغوي الوحيد المسموح به للتعبير ،ورُفضت كل الفروق الموجودة بـين المكتـوب والمنطوق،باعتبار اللغة المعيارية نموذجا.

-اعتبار اللغة المكتوبة غاية التعليم ووسيلته معا.

-عدم الاهتمام بالقواعد التي تضمن الانتقال من الجملة إلى النص.

_عدم تنوع أشكال المكتوب،التي اقتصرت على النصوص الـسردية،وغابت الأشـكال الوظيفيـة للمكتوب(كالرسائل،والوثائق الإدارية...)

-ويضاف إلى ذلك ،إهمال البعد التبليغي في تعليم المكتوب.ويرى Vigner أن هذه الخـصائص الـتي طبعت تعليم المكتوب في المنهجيات التقليدية ،قد نجد لها تعليلا إذا علمنا [(1)]

_أن الأسس النظرية الشائعة في تلك الفترة لا تسمح بتقديم قواعد أخرى غير القواعد التي تمكّن من إنتاج جمل سليمة .

-وأن الاهتمام بالنصوص مجردة من السياق والمقام(كالنصوص السردية والوصفية)،يفسر بأهـداف مدرسية محضة ،فهي تمارين

لا تضع التلميذ في وضعيات مصطنعة ،والتلميذ في هذه الحالة يكتب في المدرسة ولها.

ويضاف إلى ذلك أن المكتوب في هذه الفترة كان وسيلة اتصال تقتصر على فئة تحتل مكانة سياسية أو علمية هامة في المجتمع وتولد عن ذلك النظرة المثالية للمكتوب، فهو موهبة خاصة بفئة مميزة ونادرة، وهذا ما جعله المرجع والأساس في تعليم اللغة .

(1)نفس المرجع السابق ص9

2-1-2المكتوب في المنهجيات السمعية الشفوية والسمعيةالبصرية:

اهتمت هذه المنهجيات كثيرا باللغة الشفاهية ،واعتبرتا أساس التعـبير اللغـوي البـشري، فأعطت الأولوية للمنطوق في تعليم اللغة وبذلك فقدت اللغة المكتوبة المكانة التي كانـت تحتلـها في المنهجيات التقليدية.

ولكن هذه النظرة كانت موجودة قبل ظهور المنهجيات السمعية الشفوية والسمعية البصرية، إدنجدها عند دي سوسورحينما قال:"تشكل اللغة والكتابة منظومتي علامات متميزتين، إن تمثيل اللغة هو العلة الوحيدة لوجود الكتابة"[(1)]

فقد اعتبرت الكتابة ولمدة طويلة كشكل ثانوي للغة على أساس :

-أسبقية المنطوق التاريخية والجينية (الوراثية)،فاللغة أصوات مسموعة وملفوظة قبل أن تكون مكتوبة ،وقد اخترعت الكتابة على صورة اللفظ فأصبحت الرموز الخطية دالة على أصـوات اللغـة وتابعة لها[(2)]، كما أن الإنسان يتعلم الكلام الشفاهي قبل أن يدرك الكتابة .

-إن التاريخ الإنساني عرف بعض الحضارات التي كانت تجهل الكتابة ولكنـه لم يعـرف حضارة اعتمدت كليا على المكتوب كوسيلة للاتصال .

وبناء على المبادئ المذكورة سابقا تحددت بيداغوجية اللغة في هذه المنهجيات وكانت ملامحها تتمثل في إعطاء الأولوية لتعليم المنطوق خاصة الحوار ، والانتقال إلى المكتوب يكون في مرحلة متأخرة وبعد التمكن الجيد من المنطوق.

وتميز تعليم المكتوب فيها بما يلي :

-التركيز على المكتوب كرموز خطية تقابل الرموز الصوتية،ولا على المكتوب كخطاب له خصائصه التي تميزه عن المنطوق.

-النصوص المكتوبة في هذه المنهجيات هي عامة نصوص قصيرة ، وغالبا ما تكون تحويلا للحوار إلى نص ، أو إنتاج نص من وضعية مقدمة في الحوار .

-كما اعتمدت هذه المنهجيات على التمارين البنيوية ،التي قد تساعد التلميذ على إنتاج جمل سليمة نحويا، ولكنها لا تمكّنه من إنتاج نص منسجم ومتماسك .

(1)- فريدينان دي سوسور :محاضرات في الألسنة العامة،ترجمة يوسف غازي ومحمد النصر-المؤسسة الجزائرية للطباعة 1986 ص42

(2) سويسي فطومة :مقارنة تحليلية بين لغة التحريرولغةالتخاطب اليومي بالفصحى،رسالة ماجستير جامعة الجزائر1988،ص20 ،

2-1-3-المكتوب في المنهجيات الحديثة:

لم يعد المكتوب في المنهجيات الحديثة نسخا للمنطوق، بل أصبح نظاما مستقلا بذاته ،ولغة متميزة بخصائصها.

ويرى Vignerأن استقلالية المكتوب تستند على عدة حجج أهمها [1]:

-الحجة التاريخية،التي أثبتت أن نظام الكتابة لم يكن لتسجيل الكلام فقط وإنما كان في أغلبه من أجل خزن المعلومات ،والدليل أهمية الوثائق الرسمية والاقتصادية كما أن لغة هذه الوثائق لم تكن مطابقة تماما للغة المنطوقة.

-وجود كتابة تستقل تماما عن المنطوق، كالأرقام والعمليات الحسابية (7،2،1، 3+4=....)

-ولغة الرياضيات (∀ ، Ē، ⊃، <، ...)

-والرموز الكيميائية(O2 H2O...)

فهذه الرموز قد تترجم شفاهيا إلى عدة لغات ولكن دلالتها ومعانيها لا تتغير .

-تأخذ اللغة المكتوبة استقلالية وأولوية كبيرة خاصة في ميدان العلوم لأنا أكثر دقة من المنطوق في نقل الخطاب العلمي ،فلا مجال للخلط في الفهم لأن كل رمز يدل على معنى معين ،لذلك يقول G.Granger- << الخطاب العلمي هو أولا خطي ، وشكله المنطوق ليس إلا ترجمة تقريبية للأصل >>(2)

وبذلك تغيرت بداغوجية المكتوب، تغييرا جذريا،فلم تعد تلقينا لجمل أو لقواعد لغوية،وأصبح الأهم أن يكتسب التلميذ مهارة تبليغية، وقدرة على إنشاء نص منسجم ومتماسك ،مستندة في ذلك على ما أتت به الثورة التبليغية ولسانيات النص، وسنتعرض لذلك في المبحث التالي.

2-2-تعليمية المكتوب:

إن المكتوب داخل المدرسة يدل في الأصل على ما يتداول في المناهج بالتعبير الكتابي،لذلك من الضروري التعرض لتعرف المكتوب كتعبير لغوي ونفسي.

1- Vigner .j écrire p18

2- المرجع السابق ص 18

2-2-1-التعبير الكتابي :

يعرف التعبير عادة على أنه : <<إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني.>>[1]

وهو أيضا :<< اختبار وتنظيم وتنمية الأفكار، والتعبير عنها بصورة لائقة.>>([2]) أما من الناحية التربوية فيعني :<< إ قدار التلاميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة ،خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللغوي ،وتمرينهم على التحرير بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة ،وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض.>>[3]

ويرى عبد العزيز القوصي أن أسس التعبير ثلاثة:

1- التأثيرو الانفعال :إن الإنسان بطبعه يتفاعل مع ما يجري حوله ويتأثر به ويدفعه إلى تقليب الموضوع في الذهن،وإلى التفكير في التحدث ثم الكتابة .
2- القدرة على التعبير:لا يكفي الانفعال والتأثير ليفصح الإنسان عما بنفسه إذ لا بد له إضافة إلى ذلك أن يمتلك قدرة على التعبير،أداتا الملكة اللغوية التي تمكنه من تقديم الأفكار تقديما وافيا بالغرض.
3- وجود الغرض: إن الإنسان يستعمل اللغة لتبليغ خطاب ما لغرض معين فإذا غاب الغرض ،لن يكون هناك داع للكلام(التعبير)،حتى وإن توفر الانفعال والقدرة على التعبير.

ويضاف إلى هذا أسس نفسية أخرى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تعليم التعبير الكتابي وأهمها:

- أن التلاميذ ،خاصة في السنوات الأولى يميلون كثيرا إلى التعبير بأشكال مختلفة وخاصة اللغوية منها، لذلك من الضروري استغلال هذا الأساس في تعليم التعبير ومحاولة تنميته.
- إذا كان الفرد يندفع إلى التعبير كلما توفر الانفعال والتأثر ،فهذا يحتم على المدرسة أن تختار الموضوعات الحية المثيرة التي يتجاوب معها التلاميذ.
- إن التعبير وما يصاحبه من عمليات عقلية وجسدية تتطلب جهدا خاصة عند الصغار،فالواجب إدراك حدود طاقة التلاميذ والتزام الأناة والرفق في معاملتهم.

---

(1) محمد الصالح سمك:فن التدريس للغة العربية ،مكتبة الأنجلو المصرية1975 .

(2) أحمد حسن عبد الرحيم:أصول تدريس اللغة العربية، القاهرة 1985 ص54 .

(3) الجمبلاطي .الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية القاهرة ص 132

2-2-2أهداف تعليم المكتوب في ضوء التوجّهات الحديثة لتعليمية اللغات

تطورت تعليمه المكتوب كثيرا في السنوات الأخيرة ،وخاصة مع بداية السبعينيات متأثرة بالتوجهات الحديثة لتعليمية اللغات.

التوجهات الحديثة لتعليمية اللغات:

إن أهم ما جاءت به تعليمية اللغات في العصر الحديث يتمثل في المبدأ الذي تبنته المنهجية التبليغية المعرفية، التي تدف إلى إكساب المتعلم ملكة تبليغية تتعدى مجرد الملكة اللغوية، وتعتبر أن طبيعة الاكتساب اللغوي لا تنحصر في جملة المعارف النظرية ،إنما هي في الحقيقة إظهار القدرة على توظيف هذه المعارف واستعمالها بالكيفية التي تتلاءم وأحوال كلامية محددة ،إذ لا تكفي الملكة اللغوية لحدوث التبليغ والتواصل بل يجب أن يضاف إليها الملكة التبليغية، وهذا يعني أن الإنسان يجب أن يعرف قواعد اللغة ويعرف معها أيضا قواعد استخدامها في التمع وفي التعبير عن الوظائف [1]

ويقوم النشاط التبليغي في هذه المنهجية على أساس :"إنشاء مجموعة من الوحدات الدالة وتركيبها ، فيتم الحصول على وحدات أكبر ،الجمل التي هي بدورها يترابط ويبنى بعضها على بعض، على حسب ما تقتضيه مقاييس اللغة (أي وضعها)، لتشكل وحدة متكاملة ومتناسقة تعرف بلفظ الخطاب (وحدة التبليغ وتحقيق الفائدة)."[2]

وقد ركزت هذه المنهجية محور اهتمامها على المتعلم بتحديد حاجاته اللغوية التي تعد المنطلق في تحديد الغايات التعليمية،وإكسابه استراتيجيات التعلم وعلى هذه الأسس وضعت بيداغوجية المكتوب.

-أهداف تعليم المكتوب:

تتخلص أهداف تعليم المكتوب في المنهجيات الحديثة في نقطتين رئيسيتين .

أ-المهارة التبليغية:

لم يعد المكتوب يدل على نسخ جمل سليمة بقدر ما يعني استعمال هذه الجمل لأداء الأغراض التبليغية لذلك يقول Widowson:"عند ما نقوم باكتساب لغة ، فإننا لا نتعلم صياغة جمل سليمة وتفهمها فحسب كما لو كان الأمر يتعلق بوحدات لغوية منفردة ، حاصلة صدفة، بل إننا نتعلم كذلك، استعمال جمل بالصورة المتلائمة والأغراض التبليغية."[3]

---

(1) نايف خزما وعلى حجاج:اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة،مطابع الرسالة،الكويت 1988 ص 187.

(2) جميلة حمودي :المرجع السابق ص 139 . (3) المرجع السابق ص138.

فأصبح الاهتمام في تعليم المكتوب ينصب على إكساب المهارة التبليغية ،والقدرة على استعمال اللغة في المواقف، والسياقات المختلفة التي تتحكم في عملية التبليغ وتحدد نوع الخطاب،

"فالأمر لا يتعلق فقط بتعليم نظام اللغة إنما في الحقيقة هو تعليم التبليغ بالاعتماد على النظام اللساني ،والقواعد الاجتماعية والثقافية التي تتحكم في التبادل اللغوي ."[1]

لذلك فالأهم في تعليم التعبير الكتابي لا يكمن فقط في تحقيق نظام اللغة وتطبيق قواعدها بقدر ما يكمن في مهارة استعمال نظام اللغة من أجل تحقيق الهدف وهو التبليغ ، وعليه لا يجب أن تحصر النظرة إلى إنتاج التلميذ على الجانب المعياري الذي قد يدل على المعرفة اللسانية، ولكنه لا يدل دائما على المهارة التبليغية :"فالقدرات التبليغية تتضمن الاستعدادات اللغوية،ولكن العكس ليس صحيحا."[2]

ويرى Bordieu أن الاهتمام الكبير ـذه المهارة كان على أساس[3]:

-أن المتعلمين يشعرون بممارسة فعلية للغة ولوجود مرسل إليه حقيقي.

-وأنم يتدربون على الإحاطة في كل إنتاجهم اللغوي بالعلاقات بين المرسل والمتلقي وبالهدف وغرض التبليغ، ويدركون أن المرسل إليه ليس متلقي بل هو شريك حقيقي في إنتاج الخطاب (النص)

ولتحقيق هذه المهارة يجب أن يكون المتعلم في وضعيات مختلفة ومتنوعة أثناء الكتابة، ليكتسب قدرة على التبليغ في مختلف المواقف التي يواجهها، ولهذا فالشرط الأساسي لتحقيق مهارة التبليغ هو تنويع المكتوب.

ضرورة تنوع المكتوب لتحقيق المهارة التبليغية :

المعروف حاليا في اللسانيات وعلم النفس ،أن اللغة تتنوع بتنوع المقام والسياق والظروف التي يتم فيها الاتصال اللغوي ، وهذا يعني أن تعليم اللغة يجب أن يتم في وضعيات متنوعة ،ويهدف الى :"تدريب التلاميذ على التحكم في اللغة في وضعيات مختلفة من الحياة..."[(4)]

---

(1) Vigner cop cit p47.

(2) Widowson نقلا عن جميلة حمودي المرجع السابق ص 138

(3) Former des enfants producteurs de textes Groupe de Recherche d'ecouen coordination :Josette jolibert Paris 1994 p20

Shnewly .d in Entretiens Nathan sous la direction d'Alain Bentolila édition Nathan Paris

وعلى هذا الأساس يجب أن يبرمج تعليم المكتوب لأن:"تنظيم التعليم في المكتوب هو أولا البرمجة وبالطريقة الأكثر مراقبة لوضعيات إنتاج مكتوب متنوع."[1]

وهذا لا يعني فقط تنوعا في الخطاب (النص)، بل يجب أن يشمل التنوع كل العمليات والوضعيات التي تصاحب الكتابة، وهذا ما توضحه كلودين جارسيا Claudine Garcia de banc من خلال عرضها لبعض هذه التنوعات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تعليم المكتوب (التعبير الكتابي)، وهي كما يلي[2] :

نوع النص المكتوب: يجب أن نفرق هنا بين نوع المكتوب(L'écrit) الذي يدل على تنوع الشكل الاجتماعي الذي ينجز في إطاره النص ككتابه رسالة ، أو كتابة تقرير، أو عرض عن تجربة شخصية...بينما نوع النص(Texte) فيتعلق بطبيعته التي قد تكون سردية، أو وصفية، أو حجاجية...لذلك يجب أن يراعي الجانبان في تحديد نوع المكتوب .

- **طبيعة المتلقي**: كما يجب أن يكون التنوع أيضا على مستوى المتلقي أو المرسل إليه، وذلك بأن نفرق بين النصوص الموجهة لتصحيح المعلم فقط ، والنصوص الموجهة إلى مرسل مجهول خارج المدرسة، أو الموجهة إلى الزملاء، وغيرها فهذه التنوعات تتحكم في طبيعة الخطاب وخصائصه.
- **دعامة الكتابة**: أي السند الذي يكتب عليه النص، والذي يجب أن يتنوع أيضا، من كراس وجريدة مدرسية وملصق إعلاني وغيرها.
- **طبيعة التفاعل بين القراءة والكتابة**: يجب أن نفرق بين النصوص التي تنجز في استقلالية تامة عن أي مرجع آخر، والتي اعتمد في كتابتها على الاطلاع وقراءة نصوص أخرى.
- **طريقة الكتابة**: والتي يجب أن تتنوع من كتابة فردية أو ثنائية أو جماعية أو بتقسيم الموضوع على تلاميذ القسم

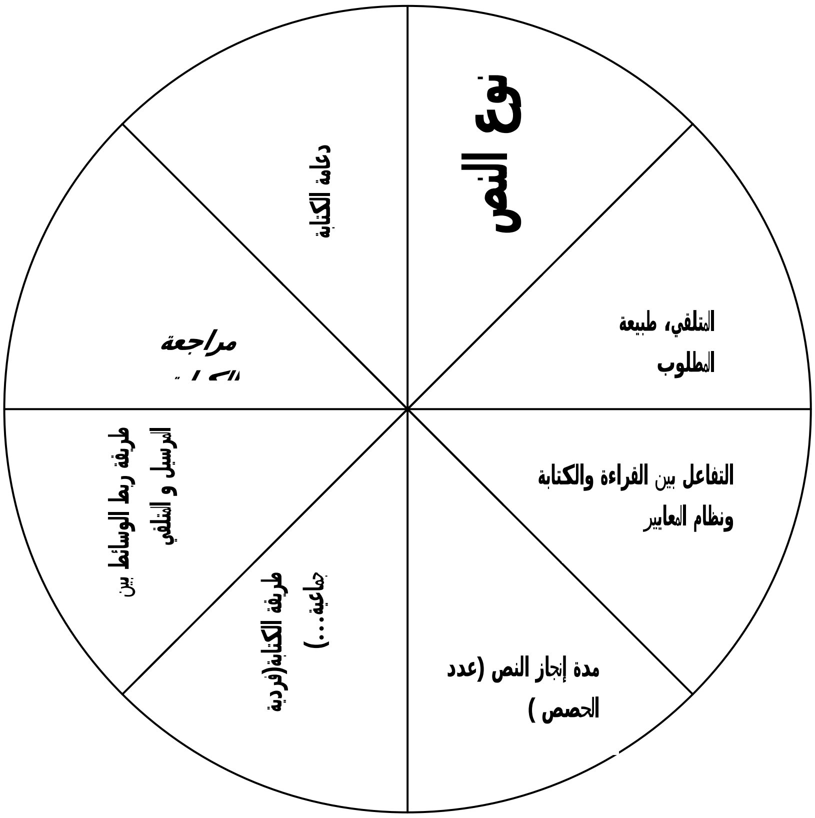
- **طبيعة المطلوب :** يجب أن نفرق بين الموضوعات الحرة ،و المحدودة والموضوعات التي تكون انطلاقا من مضمون عبارة أو نص أو من صورة وغيرها...
- **طبيعة عملية الكتابة** : من الضروري تحديد العمليات والمهارات التي نسعي إلى توظيفها من خلال الموضوع المقترح وأن نفرق بين الموضوعات التي تتطلب قدرات مختلفة ، والموضوعات الموجهة لتنشيط نوع معين منها .

---

(1) Claudine Garcia debanc : in Entretiens Nathan :sous la direction d'Alain Bentolila Editions-Nathan Paris 1993 P158

(2) نفس المرجع ،نفس الصفحة.

- **مدة إنجاز النص** : والتي قد تستغرق حصة أو حصتين أو أكثر.
- **طبيعة المعايير**: ونقصد ا المقاييس المعتمدة في التقييم، والتي يجب أن تتنوع من مقاييس ضمنية وظاهرة،وأخرى محددة من المدرس أو محضرة بالاشتراك مع التلاميذ.
- **التصور الذهني والعمل اللغوي :** يجب أن يحدد الإطار الذي يدخل ضمنه المكتوب هل هو كتابة فنية أدبية تحتاج إلى تصور ذهني خاص وأسلوب لغوي راق؟ أم هي كتابة عادية تعتمد على الأسلوب البسيط؟ وهذا تنوع يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في تحديد موضوعات التعبير الكتابي.
- وتلخص C.G de banc كل هذه التنوعات في الشكل التالي (1)



.

---

(1) نفس المرجع ص159

ب - المهارة النصية :

إن تعليم المكتوب في الدراسات الحديثة يدل أساسا على تعليم النص، ولا يعني أبدا تمرين التلميذ على الكتابة ،أو إنجاز تمارين نحوية ، وإنشاء جمل سليمة ،كما كان في المنهجيات التقليدية، لذلك اتجه الاهتمام حاليا أكثر إلى قدرة المتعلم على إنشاء نص متماسك ومنسجم، ومدى مهارته في إحكام بنائه لتحقيق التبليغ، وذلك على حد قول ب.شناولي B.Shnewly "إن نص التلميذ لم يعد الغاية النهائية (التتويج) للتعليم ، بل أصبح محوره الحقيقي"(1)

وإكساب المهارة النصية يقتضي معرفة العمليات التي تصاحب إنشاء النصوص والمهارات التي تتطلبها،لتكون الدليل لبناء ورسم طريقة تعليم المكتوب .

المهارات الضرورية لإنشاء نص :

لإنتاج نص في وضعية معينة ،هناك قدرات وعمليات يجب أن يتحكم فيها المرسل جيدا، وذلك قبل وأثناء الإنشاء .(2)

فقبل إنشاء النص :يجب على المرسل أن يتعرف في عملية ذهنية وبطريقة دقيقة على وضعية الخطاب المكتوب، وذلك بتحديد إجابات لأسئلة مثل:من هو المرسل إليه؟ ما نوع العلاقة التي تربطني به؟.وأنا كمرسل بأي صفة أكتب ؟ما هو هدف الخطاب ؟...

- كما يجب عليه أيضا أن يمتلك تصورا مسبقا للخطاب،كنوع النص المناسب للوضعية ،ملامحه العامة ، وكذلك اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك .

أما أثناء الإنشاء، فيجب أن يتحكم في المستويات اللسانية اللازمة لإنتاج نص، والتي تبدأ بمستوى البنية الكبرى للنص ، وذلك بوضع مخططه العام وتحديد مقدمته وخاتمته .

ثم مستوى البنية الداخلية للنص،بتطبيق مبادئ الانسجام والاتساق واستعمال الروابط.

وبعدها مستوى الجملة:بتطبيق القواعد النحوية والإملائية وتركيب الجمل، ويمكن تلخيص المهارات اللازمة لإنتاج نص كما يلي:

- القدرة على معرفة وضعية الخطاب وطبيعته وخصائص كل من المرسل والمرسل إليه.
- التمكن من اختيار نوع النص المناسب لوضعية الخطاب ومعرفة خصائصه .
- مهارة التحكم في عملية إنشاء النص، وذلك بتوظيف الأدوات المناسبة ومعرفة المستويات المختلفة.

(1) Bernard shnewly :enseigner à écrire des textes in-Entretien Nathan p 145
(2) Former des enfants producteurs de textes p 11

- ويضاف إلى ذلك كله، مهارة أخرى أساسية ، وهي المهارة اللسانية المتمثلة في تطبيق القواعد اللغوية والإملائية.
- وترىكلار دوكي Claire.Doquet أن هناك معارف أخرى تعتبرها شروطا أساسية لممارسة المكتوب وهي [1]:
- **إدراك وظيفة اللغة المكتوبة** : أن يدرك الكاتب خصائص الخطاب المكتوب التي لا تتفق دائما مع المنطوق خاصة ما تعلق بوضعية المرسل والمرسل إليه ،وهذه الخصائص تحتم على هذا الخطاب أن يكون أكثر تماسكا وانسجاما.
- **إدراك وظيفة القارئ:** إن تجربة الشخص القارئ تنمي كثيرا طريقته في الكتابة ، وتدفعه إلى التفكير في كل مرة في أثر ما يكتب في المتلقي .
- **إدراك المرسل لوظيفته كمؤلف:** ويعني ذلك أن يحاول المرسل تقييم مفعول خطابه بالوقوف أمام طريقته في الكتابة، لتحديد النقائص وبالتالي القيام بالتعديلات الضرورية ، وذلك بالإجابة عن سؤالين مهمين:
- "كيف تصرفت لكتابة هذا النص ؟.
- "ما هو أثر هذا النص ؟" [2]

- **<u>عملية إنشاء النص المكتوب</u>** :

تمر عملية إنشاء النص بثلاث مراحل رئيسية :

- التخطيط : أي وضع خطة عامة للنص تنتظم وفقها أجزاؤه ويؤخذ بعين الاعتبار فيها السياق ، والهدف و نوع النص بالإضافة إلى خصائص المرسل إليه لذلك تختلف خطة كل نص باختلاف نوعه و المتغيرات المذكورة .
- .إنشاء النص : ونعني ا القيام بكل العمليات الضرورية لإخراج النص في صورته النهائية و يبدأ ذلك بنمو الأفكار وما يصاحبها من عمليات منطقية، كالربط و الاستنتاج وهذا يستوجب بعدها مهارة في توظيف العائد ، واختيار زمن الفعل واستعمال الروابط وعلامات الوقف.
- مراجعة المكتوب :

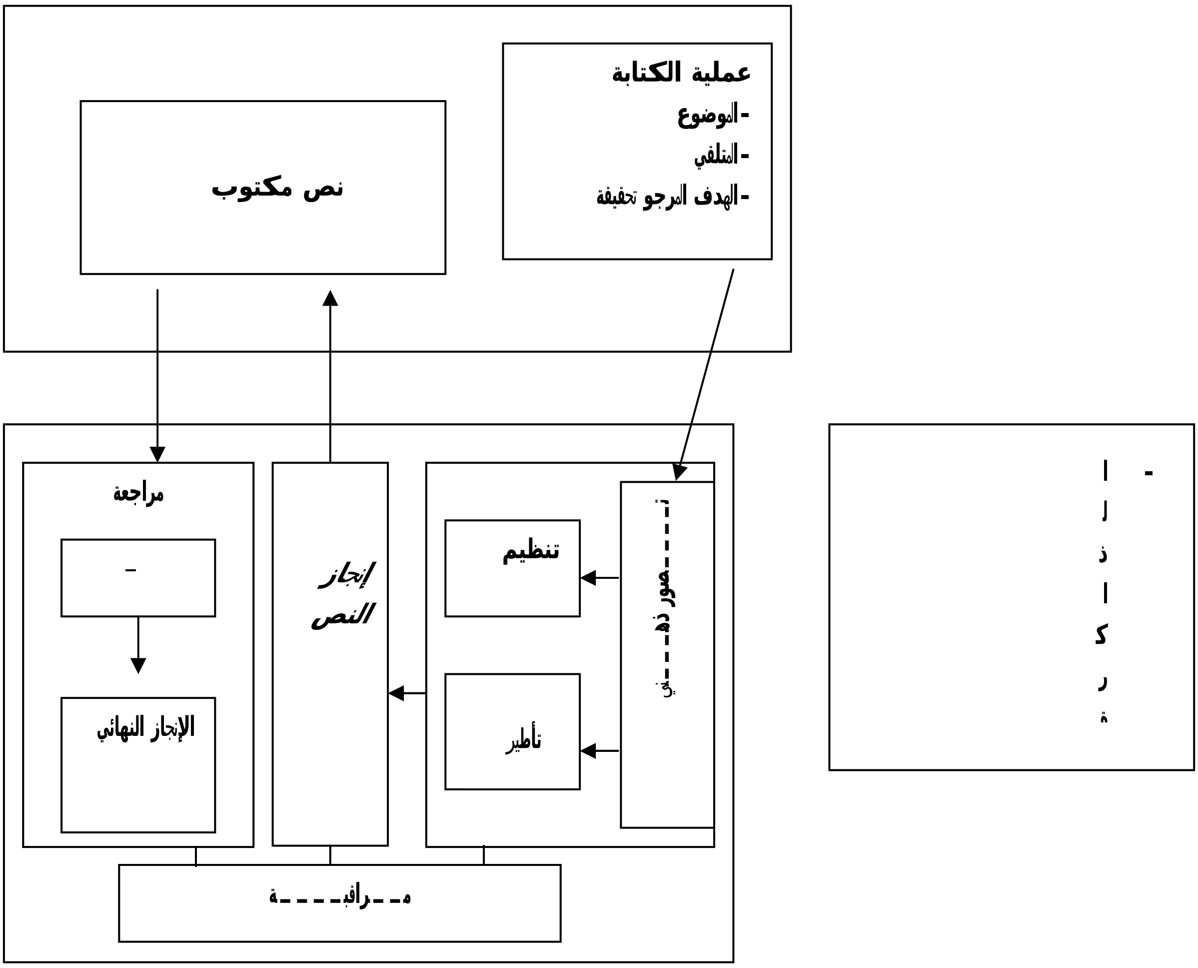
أي إعادة قراءة ما كتب من أجل التصحيح و التعديل أو الإضافةو الحذف ،وفي هذه الحالة يضع الكاتب نفسه مكان القارئ ويحاول تصور كل ما قد يخطر على بال هذا الأخير، ويستدرك بذلك

(1) Claire doquet :in Entretien Nathan p 119

(2)نفس المرجع ص 120.

ما ينقص خطابه، وهذه العملية "تتطلب من الكاتب قدرة لتجاوز ما كتب ."[1]

ويمكن تلخيص عملية إنشاء النص في المخطط الذي يقدمه كل من L.S Flowerو D.R.Hayes كما يلي [2]:



(1) Former des enfant producteurs de textes p19

(1) نفس المرجع نفس الصفحة.

وفي الأخير يمكن أن نقول أنه بالإضافة إلى الأهداف المذكورة، لا يجب أن نغفل عوامل كثيرة وضرورية تصاحب تعليم المكتوب، ويمكن للمتعلم أن يدركها بالممارسة والاحتكاك المستمر بالنصوص ، وأهمها أن يكتشف التلميذ عالم الكتابة الثقافي والاجتماعي والصناعي، ويعرف أهم مظاهره من صحافة وكتب أدبية وغير أدبية، ووثائق إدارية وغيرها ،ويتمكن من التمييز بينها، وأن يلمس عن قرب وظيفة المكتوب، والفرصة التي يمنحها له من أجل الخلق والإبداع والتعبير عن الذات ، فكل هذه العوامل لا يحب أن تنفصل عن تعليم المكتوب ، وأن تكون ضمن الأهداف التي تسطرها المدرسة لتعليم هذا النشاط .

المبحث الثاني

قراءة في موضوعات التعبير الكتابي وفي أهداف تعليمه في الطور الثاني

1 - قراءة في أهداف تعليم التعبير الكتابي الواردة في المنهاج الرسمي:

تشرع المدرسة الأساسية في تعليم التعبير الكتابي ابتداء من السنة الرابعة لتتاح الفرصة لأول مرة للتلميذ لإنشاء نص مكتوب بعد أن اعتاد على اللغة الشفاهية الحوارية لمدة ثلاث سنوات .

1-1-أهداف تعليم التعبير الكتابي في السنة الرابعة:

نقرأ في منهاج التعليم الأساسي للطور الثاني ما يلي(1):

الوظائف والأهداف:

تحرص دروس التعبير الكتابي على تحقيق الوظائف التالية:

1. مواصلة تصحيح الاستعمالات اللغوية المحرفة لدى التلاميذ.
2. دعم المكتسبات التعبيرية ،والعمل على تنميتها وإثرائها بما يلائم قدرة التلميذ ويستجيب لحاجاته المتنوعة.
3. تمكينه من ممارسة أوجه التعبير المختلفة(سرد حكاية-إخبار-تلخيص فكرة-كتابة رسالة...).
4. تدريبه على ترتيب الأفكار وعرضها عرضا منظما يميز فهمها ويوضح الغرض فيها.
5. تدريبه على استخدام أدوات الربط والصيغ التي تعلمها استخداما صحيحا 6. توسيع معلوماته في مجال معرفة البيئة والاتصال ا.

1-2-أهداف تعليم التعبير الكتابي في السنة الخامسة:

نقرأ في مناهج التعليم الأساسي ما يلي :

-التعبير :الوظائف والأهداف.

- تبقى الأهداف المسطرة لتدريس التعبير في السنة الرابعة صالحة للسنة الخامسة، مع التركيز على ما يلي:
- دعم المكتسبات اللغوية وتصحيح الاستعمالات المحرفة لدى التلاميذ .
- تدريبهم على ممارسة أوجه التعبير المتنوعة.
- تدريبهم على استخراج الأفكار وترتيبها والتعبير عنها شفويا وكتابيا .
- تدريبهم على استعمال أدوات الربط والصيغ والتراكيب التي تعلموها.

---

(1) - مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني - مديرية التعليم الأساسي - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1996 ص 68.

- تدريبهم على الدقة في انتقاء الألفاظ والعبارات وحسن توظيفها .
- تدريبهم على وضع تصميم لتوسيع فكرة في مستواهم والتعبير عنها شفويا أو كتابيا .
- تدريبهم على المشاركة في نقد وإصلاح المواضيع الإنشائية المحررة [1]

1-3-أهداف التعبير الكتابي في السنة السادسة:

التعبير: الوظائف والأهداف [2]:

يرمي تدريس التعبير بنوعية الشفوي والكتابي في السنة السادسة إلى الأهداف الواردة في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة مع التركيز أكثر على ما يلي:

- دعم المكتسبات اللغوية وتوسيع دائرة معارف التلاميذ وإمدادهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب.
- تدريبهم على سلامة النطق،وحسن الأداء وترتيب الأفكار، باستخدام أدوات الربط والصيغ المكتسبة.
- تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة، وإبداء الرأي شفويا وكتابيا .
- تدريبهم على تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها .
- تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات وإشراكهم في إصلاح تعابيرهم ونقدها.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته نطقا وكتابة في جميع الأنشطة .

(1) نفس المرجع ص 83.
(2) نفس المرجع ص 91.

الملاحظات المستنتجة:

أهم النقاط التي تستوقفنا في هذه الأهداف هي كما يلي:

- إن الهدف الأول من تعليم التعبير هو تصحيح الاستعمال المحرف ، وهذا يعني تواصل تطبيق هذا المبدأ على التلميذ الجزائري حتى في الطور الثاني ليشمل أيضا الجانب المكتوب، ويعتبر هدا انحرافا عن الهدف الحقيقي لتعليم التعبير ، والذي يتمثل أساسا في منح الفرصة للتلميذ من أجل إيراد أفكاره ، وتدريبه على أشكال التعبير المختلفة، كالسرد، والوصف، والبرهنة ،ليكتسب مهارة نصية تمكنه من إنشاء نص متماسك ومنسجم .

- إن الأهداف المسطرة لتعليم التعبير الكتابي لا تختلف من سنة إلى أخرى والاستثناء الوحيد ،هو ما نجده في السنة السادسة حيث نعثر على العبارات (إبداء الرأي،تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها) ، ما عدا هذا فكل الأهداف هي نفسها تتكرر في كل سنة ، ويدل هذا على أن المدرسة الأساسية لم ترسم مسارا يتم من خلاله تعليم التعبير الكتابي، فهي لم تحدد الأولويات والغايات النهائية ، لذلك جاءت الأهداف كمعالم عامة .

- إن المدرسة الأساسية ـذه الأهداف ، لا يمكن أن تنمي في التلميذ حرية التعبير عن أفكاره الخاصة،وإبداء آرائه وبالتالي التدرب على البرهنة واستعمال وسائل الإقناع، حيث لم نجد أية إشارة لذلك في الأهداف (ما عدا ما ورد في السنة السادسة في (إبداء الرأي كهدف ثانوي)).لذلك فالأفكار التي يعبر عنها التلميذ هي أفكار المدرسة يعيد صياغتها كتابيا،و ـذه الطريقة لا يمكن له أن يتعلم كيف تكون له استقلالية بالرأي وحرية بالأفكار ، مما يؤدي إلى سلب الثقة بالنفس ، والتعود على الاحتفاظ بالأفكار الخاصة ،والتعبير عن أفكار الغير ولهذا تأثير بالغ في المراحل القادمة من التعليم.

- لاحظنا أن المدرسة الأساسية كثيرا ما تجمع بين أهداف التعبير الشفاهي والتعبير الكتابي ، وهذا يعني أنـا لا تميز الفروق الأساسية بين الشكلين لذلك فهي لا تركز في تعليم التعبير الكتابي على خصائص المكتوب وخاصة في توظيف المهارات النصية.
- لا نجد أية إشارة إلى الهدف الأول من تعليم المكتوب وهو "النص" فلا وجود للنص في الأهداف وذلك لفظا ومدلولا وهذا ما جعل مبادئ الترابط والانسجام أمرا ثانويا في هذه الأهداف عوض أن يكون من الأهداف الأساسية .

- و بذا ترسم المعالم الرئيسية لتعليم التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية والتي تظهر كما يلي :
- الاعتماد على تصحيح لغة الطفل في المقام الأول.
- عدم تعويد الطفل على إبداء الرأي والتعبير عن أفكاره الخاصة.
- هذا التعليم لا يسعى إلى توظيف المهارات النصية وبالتالي تحقيق الهدف الأول من تعليم المكتوب أي إنشاء نص متماسك ومنسجم .

1-2- الطريقة المتبعة في تقديم دروس التعبير الكتابي:

يدرس التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية في حصتين ، الحصة الأولى للتحرير ،أما الثانية فهي للتصحيح ومدة كل منهما نصف ساعة، ونشير هنا إلى أن حصة التصحيح في السنة الرابعة استحدثت ابتداء من تعديلات 1994.

أ- حصة التحرير:

تعتمد نفس الطريقة خلال السنوات الثلاث وتتبع فيها الخطوات التالية:

1- تقديم الموضوع المقترح.
2- مناقشته مع التلاميذ عن طريق أسئلة وأجوبة.
3- استنتاج العناصر الأساسية للموضوع.
4- مطالبة التلاميذ بالتحرير اعتمادا على العناصر المحددة.

مع العلم أن كل خطوات الدرس نجدها في كتاب المعلم بما في ذلك العناصر المستنتجة.

ب- حصة التصحيح:

يقترض أن تكون حصة للتقويم ،وجس النبض، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في حصة التحرير،فأهميتها من أهمية الحصة الأولى، ولكن ما لاحظناه أن المدرسة الأساسية لم تول لها اهتماما كبيرا لأنا لم تحدد طريقة العمل ولا الخطوات الواجب إتباعها ،وهذا يعني عدم وضوح أهداف التصحيح التي اعتبرت تصحيحا للأخطاء فقط حيث ورد في المنهاج:"تخصص للتصحيح والتنظيم، يتعرف التلاميذ خلالها على الأخطاء المشتركة التي لها علاقة بالدروس السابقة ويشاركون بفعالية في تقويمها."(1) ،لذلك فقد تركت الحرية الكاملة للمعلم ولاجتهاده الخاص، وعليه أن يختار الطريقة التي يراها الأنسب للتصحيح مستندا في ذلك على الأهداف التي يرسمها والتي يريد الوصول إليها.

وبعد اطلاعنا واستقصائنا، وجدنا أن هناك ثلاث طرائق رئيسية يتبعها المعلمون في التصحيح وهي:

1- **الطريقة الأولى:** تعتمد على استخراج بعض الأخطاء الواردة في إنشاءات التلاميذ وتصحيحها على السبورة مع التعليل.
2- **الطريقة الثانية:** تقوم على اختيار موضوع من إنشاءات التلاميذ وكتابته على السبورة ومحاولة تصحيح ما فيه من أخطاء بكل أنواعها.

3- **الطريقة الثالثة:** تعتمد على كتابة موضوع جماعي يشترك فيه التلاميذ بتوجيه من المعلم.

(1) نفس المرجع ص 70

2- قراءة في الموضوعات المقترحة في التعبير الكتابي خلال الطورالثاني :

رأينا أنه من الضروري جدا التعرض للمواضيع المقترحة على التلميذ لأنا هي التي ستكشف لنا عن الأشكال التعبيرية التي يتدرب عليها التلميذ،كما تبين الفرص التي تتيحها لتوظيف المهارات اللغوية والفكرية، فاختيار الموضوع وصياغة المطلوب لهماأهميةكبيرة في تدريس التعبير الكتابي .

أ- قراءة في الموضوعات المقترحة للسنة الرابعة:

تعتبر حصة التعبير الكتابي آخر حصة في كل وحدة تعليمية في السنوات الثلاث والموضوع المختار فيها ذو صلة دائما بموضوع الوحدة ككل حيث يرتبط بما تناوله التلميذ في النشاطات الأخرى ،خاصة في التعبير الشفاهي والقراءة .

وأهم ما يميز برنامج التعبير الكتابي للسنة الرابعة ،أن الموضوعات المقترحة فيه اختيارية في مجملها، حيث يقترح على المعلم موضوعان أولهما إنشاء فقرة في موضوع معين وثانيهما تمارين لغوية كتابية ، ويلخص المنهاج الأساليب التعبيرية المستهدفة من خلال هذه الموضوعات: "حصة التحرير :تعالج جانبا من جوانب الموضوع المتناول وتقود التلاميذ إلى استثمار ما اكتسبوه في مختلف الأنشطة والتدريب على مارسة الأساليب التعبيرية التالية :

1- التعبير عن مشهد أو حدث
2- تحرير رسالة أو بطاقة
3- وضع إجابات لأسئلة أو أسئلة للإجابات .
4- إنشاء حوار
5- إنشاء تراكيب على منوال معين .
6- ملء مطبوعات واستمارات .

7- كتابة حكاية .

8- إكمال قصة مفتوحة[1]

وهذه الأساليب ستتضح لنا من خلال الشكلين المقترحين أي التمارين اللغوية وإنشاء فقرة .

(1) نفس المرجع ص72

1 **- التمارين اللغوية :** أهم ما يميز هذه التمارين أنا تشبه إلى حد بعيد ما اعتاد عليه التلميذ في التعبير الشفاهي ،وذلك في حصة تثبيت التراكيب ، وندف إلى استثمار ما تناوله التلميذ في النشاطات اللغوية الأخرى، وهي بطابعها وغاياتا لا تختلف كثيرا عن التمارين البنوية[1]، فأهم ما يميزها البساطة في محتواها ،وخلوهامن أي مجال لإعمال الفكر والخيال والإبداع.

وتظهر بأشكال عدة أهمها:

- **إضافة أداة لتركيب معين** :ومثال ذلك ما ورد في موضوع الوحدة التاسعة.

- ادخلوا أداة الشرط (إذا) على كل تركيب من التراكيب التالية :
- قصر النهار ، طال الليل.
- حياك أحد ، رد له التحية .
- تنتج الأرض ن وجدت من يخدمها.

نلاحظ هنا مدى بساطة التطبيق التي تجعل التلميذ يضع أداة الشرط دون أدنى تفكير أو تأمل .

- **ملء الناقص:**ومثال ذلك ما ورد في موضوع الوحدة الواحدة والعشرين "ضع الذين أو التي مكان النقط :

الفلاحون هم ...يوفرون لنا الخضر والفواكه،والحبوب ...نحتاجها"

- **ربط الجمل بما يكملها**:وهذا ما نجده في موضوع الوحدة العاشرة

"اربطوا كل جملة بما يكملها:

أذهب إلى السوق	حيث تكثر الأشجار
تعمل المطابع	حيث تكثر الأسماك
يتوفر الهواء النقي	ليلا نارا
يتوغل الصيادون في البحر	ليلا نارا
تقوم الطائرات برحلاتا	حيث تباع الخضر"

- **تمارين التحويل :**وهذا ما نجده في موضوع الوحدة السادسة "عوض الضمير (أنا)بالضمائر:أنت،أنت،هو،هي،في الجملة التالية:أنا أشكر الله وأحمده..."
- **صياغة أسئلة لأجوبة مقترحة أو العكس:** ومثال ذلك ما ورد في موضوع الوحدة السادسة عشرة :"ضع الأسئلة المناسبة للأجوبة التالية :
  - بلى إنني أشفق على الحيوان.
  - بلى عندنا حيوان في البيت.
  - بلى لقد شاهدت حيوانا في قفص.

ومن الأشكال المتكررة كثيرا : كتابة جمل على منوال معين: و من أمثلة ذلك ما نجده في موضوع الوحدة الثامنة :"أكتب ثلاث جمل على المنوال التالي :خذ هذه الرسالة وإياك أن يطلع عليها أحد."

ونتساءل بعد هذا ، ما علاقة هذه التمارين بالتعبير ؟ ،وهل يمارس التلميذ من خلالها تعبيرا معينا ؟ وهل تتيح له إيراد فكرة من أفكاره؟، إذن فما الغاية من إدراجها ضمن التعبير الكتابي؟ إلا إذا كان التعبير الكتابي تمرينا على الكتابة فقط ،فتصبح مادة التعبير الكتابي وسيلة لتحقيق غاية أخرى غير التعبير ، وحتى وإن كانت هذه التمارين اختيارية فإدراجها ضمن هذه المادة انحراف عن هدف التعبير.

2- الموضوعات المقترحة في الفقرة الإنشائية:

بعد اطلاعنا على هذه الموضوعات وتعمقنا في محتواها وغاياتها وجدنا أنها ترمي إلى توظيف جوانب معينة وهي:

- **الوصف:** وهو الطابع الغالب عليها، حيث نجد أكثر من تسعة موضوعات من الثمانية والعشرين المقترحة غايتها الوصف.

من أمثلة ذلك الموضوع الواردة في الوحدة الواحدة والعشرين ونصه كما يلي:

"أكتب فقرة تصف فيها الحي الذي تسكن فيه (القرية التي تسكن فيها)."

وفي الوحدة الثانية :"أكتب فقرة تصف فيها مدرستك ."

- تصور حوار : وهذا يعني أن الحوار من أهداف المكتوب في المدرسة الأساسية رغم أنه نموذج المنطوق ونجد أربعة موضوعات غايتها إنشاء حوار ،ومن أمثلة ذلك الموضوع الوارد في الوحدة الرابعة والعشرين :

"التذكير بقصة الأفيال والأرانب.

ذهبت الأفيال إلى عين الماء بهدوء ونظام وعندما وصلت إليها خرجت الأرانب فتقدم منها زعيم الأفيال .

تخيلوا حوارا بين زعيم الأفيال والأرانب."

- **تصور نهاية القصة :** حيث يقترح على التلميذ قصة مفتوحة ويطلب منه إكمال الأحداث .

ووجدنا ثلاثة موضوعات منها ما ورد في موضوع الوحدة السادسة عشرة :"مراجعة نصي الإنسان سيد المخلوقات:

- من تغلب على الآخر الحطاب أم الأسد؟
- بماذا تغلب عليه؟
- تصوروا ما وقع بعدما تغلب الحطاب على الأسد واكتبوا ما تتصورونه في فقرة ."

استنطاق مشهد : من الوسائل المعتمدة في المدرسة الأساسية نجد الانطلاق من سند بصري والذي قد يكون صورة واحدة تحمل مشهدا أو مجموعة من الصور تحمل قصة معينة فيطلب من التلميذ أن يربط بينها ويعبر عن ذلك .

ونجد ثلاثة موضوعات اعتمدت على ذلك من بينها موضوع الوحدة التاسعة :" ارسم المشاهد التالية على الصبورة ومطالبة التلميذ بكتابة القصة التي تمثلها :

الشهد الأول: نملة قرب بركة .

المشهد الثاني: النملة ساقطة في الماء تكاد تغرق.

المشهد الثالث: حمامة تقدم عودا يابسا للنملة.

(أو قصة مصورة أخرى يراها المعلم مناسبة).

ترتيب جمل: نجد ثلاثة موضوعات اعتمدت على ذلك ، منها موضوع الوحدة 19 "رتبوا الجمل التالية وكونوا منها فقرة :

- ثم اتصلوا بالفدائيين .
- بعدما حكوا لهم ما حدث.
- أخذ الأطفال الفلسطينيون أسلحة الأعداء وهربوا.
- أعجب قائد الفدائيين بالأطفال وقال لهم .
- وسلموا لهم الأسلحة .
- إن وطننا في حاجة إلى أبطال أمثالكم ."

كتابة فقرة بإكمال الناقص أو بالاستعانة بكلمات أو عبارات مقترحة،ونجد موضوعين اعتمدا على ذلك: أحدهما موضوع الوحدة 28 :"أكتب فقرة مستعينا بالكلمات والعبارات التالية:

- نضج المشمش.
- الفلاحون .
- منهم من...ومنهم من ...
- العربات والشاحنات.
- الإنتاج – مركز التوزيع – الأسواق.

- **كتابة رسالة** :نجد موضوعا واحدا وهو موضوع الوحدة 17 ونصه كما يلي : "أكتب رسالة إلى مهاجر تبين له فيها تقدم وجمال وطننا ، وتدعوه إلى أن يعود إلى أهله ".

ب- قراءة في الموضوعات المقترحة في السنة الخامسة:

أهم ما يميز برنامج التعبير الكتابي في السنة الخامسة هو تقلص عدد الموضوعات، فبعد أن كانت ثمانية وعشرين (28) موضوعا في السنة الرابعة أصبحت خمسة عشر (15) موضوعا فقط ، وأصبح التلميذ يمارس التحرير مرة كل أسبوعين وهذا يعني تقلص فرص التعبير وممارسة التحرير ، وهو أمر لم نجده له تعليلا في النصوص الرسمية ولا مبررا علميا يسوغ هذا التراجع في المسار التعليمي .

وبتقلص الحصص تقلصت الأشكال التعبيرية التي كانت أقل تنوعا من السنة الرابعة واقتصرت على :

- **الوصف:** وهو الغالب دائما حيث وجدنا خمسة موضوعات تدف إلى الوصف ،من بينها الموضوع الوارد في الوحدة السابعة ونصه :"تقام في كل سنة احتفالات في جميع أنحاء الوطن تخليدا لثورة نوفمبر المجيدة أكتب بضعة أسطر تصف فيها الاحتفالات التي أقيمت بالمنطقة هذه السنة".
- **الإخبار:** نجد ثلاثة منها غرضها الإخبار ،ومنها الموضوع الوارد في الوحدة 11 ونصه:"اختر حشرة أو حيوانا ضارا ،وتحدث عن أضراره وأذكر كيفية الوقاية منه، وطرق مكافحته."
- **كتابة قصة :** ونجد موضوعا واحدا ، وهو الوارد في الوحدة 15ونصه : " قصة شهيد :يعد المعلم هذه المذكرة على نمط المذكرات السابقة ، تعطي الحرية في اختيار الشهيد وكتابة قصة استشهاده ."
- **كتابة حوار :**ونجد ذلك في الوحدة (24) وهدفه تدريب التلاميذ على اعتماد الأسلوب الحواري في كتاباتم " جاءت طفلة لتقطف زهرة ،تصوروا حوارا جرى بينهما."
- **كتابة رسالة :**وتمثل في الموضوع الوارد في الوحدة 18 ونصه :"أعجبت بشيء مصنوع في بلادنا،تكتب رسالة لصديقك لتصف له هذا الشيء وتتحدث عن مزاياه فماذا تقول ؟."

والشيء الجديد في هذه السنة هو ظهور موضوعات تترك فيها الحرية للمعلم من أجل اختيار الموضوع وقد كان عددها أربعة موضوعات، وهذه الموضوعات لا تحدد فيها الأهداف ولا طريقة العمل ويعاد التذكير فيها بمايلي :"يعد المعلم مذكرة لهذه الحصة على نمط المذكرات السابقة الخاصة بالتعبير الكتابي،ويستوحي موضوع الكتابة من إحدى أفكار النص أو المحور أو موضوع التعبير الشفهي ،القابلة للتحليل والتوسيع."

جـ - قراءة في الموضوعات المقترحة للسنة السادسة:

ارتفع عدد الموضوعات المقترحة لهذه السنة إلى ثمانية وعشرين(28) موضوعا،وأهم ما يميز هذه السنة ظهور المواضيع الحرة التي يترك فيها المجال للتلميذ من أجل أن يختار الموضوع الذي سيعبره عنه

بالإضافة إلى ذلك تعدد أشكال التعبير وتنوعها،وأهمها:

الوصف والتعليل : وجدنا أن الوصف في هذه السنة كثيرا ما يكون مصحوبا بالتعليل وذلك على خلاف السنوات السابقة، وقد كان عدد موضوعاته أربعة ،ومثال ذلك موضوع الوحدة 16 ونصه:"أكتب نشرة جوية مفصلة لهذا اليوم،تتحدث عن حالة الجو والطقس في هذا اليوم حالة السماء، الأمطار،الرياح،الحرارة،البحر."

السرد: وتمثل في تلخيص القصص المدروسة ،كقصة حي بن يقضان وقصة علي بابا وكان عددها أربعة موضوعات ويضاف إليها القصص المصورة وتحويل الحوار إلى قصة ،ومن الموضوعات التي استهدفت السرد ما نجده في الوحدة 21 ونصه:"قرأنا الجزء الأول من قصة(حي بن يقضان)المتكونة من أربعة نصوص لخصوا هذه النصوص في بضعة أسطر."

استنطاق مشهد(قصة مصورة) : نجد موضوعين اعتمدا على المشاهد المصورة أحدهما موضوع الوحدة (19) ونصه:"تأملوا أحداث القصة المصورة التالية ثم حرروا الأفكار التي تعبرون عنها في بضعة أسطر."

الإخبار: نجد ثلاثة موضوعات في ذلك من بينها الموضوع الوارد في الوحدة الخامسة والعشرين(25) ونصه:"اطلعت على آخر خبر عن فلسطين العربية حرر هذا الخبر في بضعة أسطر ."

إلقاء كلمة: وهذا ما نجده في الموضوع السادس والذي نصه:"بمناسبة ذكرى أول نوفمبر كلفت بإلقاء كلمة عن نشاط المجاهدين أيام الثورة المسلحة،أكتب ما تقوله في هذه الكلمة."

إجراء حديث: ونجده في الموضوع التالي:"كلفت بإجراء حديث مع أحد المجاهدين حول ذكرى من ذكريات أيام الثورة المسلحة أكتب الحوار الذي جرى بينكما."

المقارنة:و هي محتوى موضوع الوحدة(18)::"يتشابه البحر والصحراء في كثير من الصفات ،أكتب حوارا بين البحر والصحراء تبرز فيه هذه الصفات ."

الشرح: نجده في موضوع الوحدة الثامنة والعشرين(28) والذي نصه :"اشرح بيتين من قصيدة بنات الرمال."

بالإضافة إلى هذا نجد موضوعات تترك فيها الحرية للمعلم من أجل اختيار الموضوع.

والشيء الإيجابي في برنامج السنة السادسة هو الموضوعات الحرة التي تترك فيها الحرية للتلاميذ من أجل اختيار موضوع التعبير والتي بلغ عددها أربع وفيها "يفسح المعلم المجال للتلاميذ كي يختار كل واحد منهم موضوعا

يفضل الكتابة فيه وبعد اختيار الموضوعات يدعوهم إلى التحرير على أن يتناول كل تلميذ الموضوع الذي اختاره."[(1)]

-طريقة صياغة المطلوب في الموضوعات خلال الطور:

تكتسي صيغة المطلوب أهمية كبيرة ، فهي التي تحدد الهدف المنتظر من الموضوع ، ومن خلال تصفحنا للموضوعات المقترحة خلال السنوات الثلاث استنتجنا ما يلي :

- في **السنتين الرابعة والخامسة :**

أغلب الموضوعات كانت بصيغة :

-أكتب فقرة تتحدث فيها... -أكتب فقرة تصف فيها...

-أكتب ما تعرفه عن .... -...أكملوا ما حدث.

-...تصوروا حوارا جرى بينهما.

ونلاحظ في السنتين الرابعة والخامسة غياب الأسئلة التي تستهدف التعليل وتستدعي المهارات الحجاجية ، كـ : لما ذا ؟ وكيف؟ كما غابت عنها الأسئلة التي تستحضر تصورات التلميذ ،ووجهة نظره وشعوره ....من قبيل ماذا تتصور؟ أو ما هو رأيك ...؟

- أما في السنة السادسة فظهرت صيغ جديدة :
  - ... أكتب فقرة تقارن فيها...
  - ... أكتب فقرة تتحدث فيها عن المهنة التي تختارها في المستقبل ولماذا؟
  - -اشرح...
  - -تصور نفسك....

---

(1) كتاب المعلم للغة العربية - المعهد التربوي الوطني الجزائر – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1994/1993

3-الملامح العامة لتعليم التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية

وبعد هذا العرض والتصنيف للموضوعات المقترحة نخرج بعدة استنتاجات نلخصها فيما يلي :

- إن مشكل التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية يكمن في السنتين الرابعة والخامسة، بسبب طريقة العمل والموضوعات المقترحة.
- فقد لاحظنا أن هناك انحرافا كبيرا عن أهداف التعبير بمفهومه العام ، وبشكله الكتابي خاصة وذلك من خلال الموضوعات المقترحة في السنة الرابعة، حيث أدمجت التمارين اللغوية البنوية ضمن مادة التعبير الكتابي ،وهو أمر خطير يدل على أن المدرسة الأساسية تعتبر التعبير الكتابي تمرينا على الكتابة ، أي ترجمة للرموز الصوتية إلى رموز خطية ، وهو أمر مصرح به مرات عدة في النصوص الرسمية للمدرسة

الأساسية فقد ورد في "برامج ومناهج ومواقيت التعليم للسنة الثانية " وفي باب الغايات المنتظرة من تعليم اللغة العربية في نهاية المرحلة الأولى ما يلي:

" أن يكون قادرا على تحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب باستخدام الرموز الكتابية استخداما صحيحا "(1)

بالإضافة إلى ذلك فالموضوعات المقترحة للإنشاء لا تشمل الأشكال التعبيرية الأساسية ، ولا تعطي فرصة للتلميذ من أجل التصور وإبداء الرأي ، فقد طغت عليها الأشكال التعبيرية التي اعتاد عليها التلميذ ، في الشفاهي ، كالوصف والحوار وندرت فيها الأشكال السردية و الحجاجية، وهذا لا يسمح للتلميذ بالتدرب على توظيف المهارات النصية.

وقد اتضحت الأهداف أكثر من خلال صيغة المطلوب ، في تلك الموضوعات ولهذا لا يمكن أن ننتظر من التلميذ، أكثر مما يطلب منه

-و أكثر من هذا ما نجده في برنامج السنة الخامسة ، حيث يتعرض التلميذ إلى الركود في التعبير فبعد أن انطلق في ممارسة المكتوب في السنة الرابعة، وعوض أن يتسع البرنامج بعدها تقلص إلى النصف تقريبا، وهذا هو الخلل الذي يؤثر على مسار التلميذ في التعبير الكتابي وهذا ما يؤكد ما قلناه ، في أهداف تعليم التعبير الكتابي ،من أن المدرسة الأساسية لم تحدد مسارا في تعليم التعبير الكتابي.

---

(1) برامج ومناهج ومواقيت التعليم –للسنة الثانية من التعليم الأساسي 1982/1981.-وزارة التربية والتعليم الأساسي-مدرية التعليم الأساسي ص 11.

الباب الثاني :تحليل إنشاءات التلاميذ

مقدمة منهجية

أصبحت البحوث الميدانية في السنوات الأخيرة تطغى على الدراسات اللسانية التطبيقية ،لأنا تعتبر الاختبار الحقيقي للتصورات النظرية ،والطرائق التعليمية، لذلك فهي وسيلة هامة،للتأكد من نجاح طريقة ما أو فشلها،كما أنا تظهر بشكل قاطع أهم الصعوبات التي يواجهها المتعلم.

وقد انصب الاهتمام خاصة بتحليل كتابات المتعلمين،باعتبارها خلاصة تجمع كل مكتسبات المتعلم اللغوية والمعرفية.

ومن هذا المنطلق كان اتجاهنا إلى الميدان،لمراقبة العملية التعليمية عن كثب وتتبع مسار المتعلم خلال ثلاث سنوات ،ونمو لغته المكتوبة في وسطها الطبيعي،داخل نطاق المدرسة،وملاحظة التلميذ وهو يمارس اللغة المكتوبة من خلال مراقبة وتحليل إنتاجه المكتوب(الإنشاء) ،بغرض الوصول إلى الصعوبات والخصائص التي ترسم ملامح هذه اللغة،ولإنجاز ذلك كان علينا اختيار عينة البحث ومدونته.

العينة:

حاولت في بداية البحث الإلمام بجميع جوانبه ،ولكي أكون أكثر موضوعية، فضلت أن تكون عينة البحث أكثر شمولية للواقع التعليمي والاجتماعي والثقافي في الجزائر،فاخترت ثلاث مدارس في أحياء مختلفة من الجزائر العاصمة،الحي الأول، هو حي شعبي بالحراش أما الثاني فهو حي متوسط بالجزائر الوسطى،أما الحي الثالث فهو حي راق بحيدرة،واخترت في كل منها مدرسة وفي كل مدرسة قسما للسنة الرابعة ،وكنت أتردد على هذه المدارس واحتك بالواقع المدرسي ،وأحضر دروس اللغة العربية خاصة دروس التعبير الكتابي ،ولكن في السنة الموالية واجهت صعوبات كبيرة جدا في تتبع العينة.

-ففي المدرسة الثانية شتت العينة ، وقسم التلاميذ على أقسام مختلفة مما صعب على تتبعها ،فاضطررت إلىالاستغناء عنها واحتفظت بالعينتين الباقيتين، ثم واجهت مشكلا آخر في المدرسة الثالثة ، يؤسفني أن أذكره ، ويتعلق بالإدارة الجزائرية و ما يسودها من بيروقراطية ، فبتغير المديرة على رأس المدرسة ، تغير النظام ككل ، حيث رفضت المديرة الجديدة السماح لي بالدخول إلى المدرسة لمواصلة بحثي وجمع المدونة ،رغم امتلاكي لرخصة من مديرية التربية ، فكانت تضع عراقيل كثيرة لمنعي من الدخول في كل مرة،حتى وجدت نفسي في آخر السنة،دون مدونة كافية، ولهذا قررت أن أكتفي بعينة واحدة ،وأستغني عن دراسة تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

وذلك على أساس:

- أن الهدف الأساسي للبحث لا يكمن في معرفة تأثير المستوى الثقافي والاقتصادي ،ولا في المقارنة بين الفئات الثلاث،بل يكمن في محاولة الكشف عن ملامح اللغة المكتوبة للتلميذ الجزائري،التي

ترسمها المدرسة الأساسية وذلك من خلال تحليل منتوج هده المدرسة ،واختلاف البيئة الاجتماعية والمستوى الثقافي،لا يعني أبدا اختلاف البرنامج وطريقة العمل،وهذا ما لاحظته واستنتجته شخصيا خلال احتكاكي بالمدارس الثلاث،وحضوري لحصص التعبير الكتابي.

- افتقاد الجزائر للدراسات حول مجتمعها ،والتي يمكن على أساسها ،تمييز الحي الشعبي من الراقي، لذلك فتنويع الاختيارات (حي شعبي، حي راق ، حي متوسط) يبقى أمرا افتراضيا وليس اختيارا علميا موضوعيا .

ولذلك كله اقتصر بحثنا على عينة واحدة ،وهي عينة الحي الشعبي ويتعلق الأمر ،بقسم من مدرسة "النجاح 1" بحي بوروبة بالحراش وكانت تتكون في بداية البحث من ثلاثين(30) تلميذا،ثم تقلصت بعدها إلى عشرين (20)تلميذا،بسبب إعادة السنة لبعض التلاميذ وتغير القسم للبعض الآخر، مع العلم أن هؤلاء التلاميذ قد درسوا خلال السنوات الثلاث في نفس القسم وعند نفس المعلمة .

وللتعرف على خصائص العينة استعنا باستبيان قدمناه لأولياء التلاميذ ، وفيما يلي أهم ما استخلصناه .

1) السن :

سنة الميلاد	1988		1987		1986		1985	
العدد/النسبة	14	%70	03	15 %	02	10 %	01	05 %

2) الوضع الاجتماعي للوالدين (مهنة الأب):

المهنة	عامـل/ موظف		تاجر		أستاذ/معلم		عاطل		متوفي		متقاعد	
العـدد/النسبة	07	%35	05	25 %	03	%15	02	%10	02	%10	01	%05

3) الوضع الثقافي للوالدين:

المستوى التعليمي	لا يقرأ ولا يكتب		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
الأب	02	%10	03	%15	08	%40	04	%20	03	%15
الأم	03	%15	04	%20	08	%40	05	%25	/	

4) عدد الاخوة والأخوات ومستواهم التعليمي :

- عدد الاخوة والأخوات .

عدد الاخوة	بين 1 و3 اخوة		بين 4 و 6		بين 7 و 10	
عدد التلاميذ	07	35%	06	30%	07	35%

- مستوى الاخوة التعليمي:

المستوى التعليمي	أساسي		ثانوي		جامعي	
العدد/النسبة	40	35%	20	17%	09	8.03%

5) **اللغة المتحدث ا داخل البيت:**

اللغة	اللهجة العربية العامية		الأمازيغية		الفرنسية	
العدد/النسبة	16	80%	03	15%	01	05%

وزيادة في التوضيح ،فيما يلي توزيع المعلومات السابقة على التلاميذ، مع العلم أننا قد رقمناهم عشوائيا من 01 إلى 20.

التلميذ	تاريخ الميلاد	مهنة الأب	مستواه الثقافي	مستوى الأم الثقافي	عدد الاخوة ومستواهم الثقافي	اللغة الغالبة على الحديث داخل البت
01	1988	عاطل	ابتدائي	ابتدائي	10(2ج+2ث +1أ	العربية العامية
02	1988	عامل	متوسط	ثانوي	8(3ج+4أ)	قبائلية
03	1986	تاجر	ابتدائي	أمية	8(2ثا+1أ)	قبائلية
04	1988	متقاعد	أمي	متوسط	10(1ج+3ثا+ 3أ)	العربية العامية
05	1988	تاجر	ابتدائي	ابتدائي	9(2ثا+4أ)	العربية العامية
06	1988	متوفي	ثانوي	ثانوي	6(2 أسا)	العربية العامية
07	1987	عامل	متوسط	متوسط	3(1ثا+2أ)	العربية العامية
08	1988	معلم	جامعي	ثانوي	4(1ثا+1أ)	العربية العامية
09	1988	موظف	جامعي	متوسط	2 (1أ)	العربية العامية
10	1988	تاجر	متوسط	أمية	3(2أساسي)	العربية العامية

11	1988	موظف	متوسط	متوسط	1(1أساسي)	العربية العامية
12	1985	عاطل	أمي	ابتدائي	8(1ج+3ثا+3أ)*	العربية العامية
13	1988	أستاذ	جامعي	متوسط	1(1أساسي)	فرنسية
14	1988	موظف	متوسط	أمي	3(2أ)	العربية العامية
15	1988	تاجر	متوسط	متوسط	3(2أ)	العربية العامية
16	1988	متوفي	متوسط	ابتدائي	5(2ثا+1أ)	العربية العامية
17	1987	عامل	متوسط	ثانوي	4(2ثا+1أ)	العربية العامية
18	1986	تاجر	ثانوي	متوسط	6(1ج+1ثا+2أ)	العربية العامية
19	1988	موظف	ثانوي	متوسط	4 (2أ)	العربية العامية
20	1988	معلم	ثانوي	ثانوي	4(2ج+1ثا+1أ)	قبائلية

المدونة:

فظلنا الاحتفاظ بإنشاءات التلاميذ التي أنجزوها خلال كل سنة ،داخل القسم ولم نشأ وضع اختبار ومقياس لقدرات التلميذ،لأن هدفنا لا يتمثل في اختيار قدرات ومكتسبات المتعلم،بل الهدف هو ملاحظة نمو اللغة المكتوبة في وسطها الطبيعي وبيئتها لمعرفة ما توفره المدرسة لهذا النمو وما تتيحه من فرص لتوظيف العناصر اللغوية ،وممارسة أشكالها التعبيرية،فالتلميذ بذلك يقدم بقدر ما يطلب منه،ولهذا فالاختبار قد يكشف عن قدرات ما ولكنه لا يعطينا صورة عن توظيفها في وسطها الطبيعي،وهذا هو صلب الموضوع.

وقد وقع اختيارنا على عشرة (10) موضوعات [1]في كل سنة لكل تلميذ،لأننا رأينا أن هذا العدد كاف لأن يعطينا صورة واضحة عن خصائص اللغة المكتوبة،وكان عدد الوثائق' المدروسة 200 وثيقة(إنشاء) في كل سنة أي 600 وثيقة خلال الطور وقد جمعت المدونة في السنوات التالية:

أ) مدونة السنة الرابعة في الموسم الدراسي 1998/1997

ب) مدونة السنة الخامسة في الموسم الدراسي 1999/1988

ت) مدونة السنة السادسة في الموسم الدراسي 2000/1999

*: نرمز ب:ج= جامعي.ثا = ثانوي.أ = أساسي.

(1)أنظر الملحق ص.147

اختيارات التحليل كنت أتصور في البداية أنه يمكنني أن أحيط بكل جوانب التعبير الكتابي،ولكنني أكتشف بعدها مدى تشعب واتساع هذا الموضوع الذي لا يمكن لإنسان في بحث كهذا أن يمسك بكل خيوطه ،لذلك استغنيت عن بعض الجوانب في التحليل ،لأركز على ما أراه الأهم في دراسة هذه المدونة،فاخترت مستويين للتحليل،أولهما:

مستوى المفردة أو الجملة:وذلك من خلال تحليل الأخطاء ، فرغم أن اللسانيات الحديثة ينصب اهتمامها على النص،إلا أنا لم تهمل دور المفردة،كعنصر في تحليل الخطاب على حد قول Gallissons :"وحتى في نظرة تبليغية، المفردة لا تعتبر وحدة مهملة في التحليل وفي تقديم محتويات التعليم والتعلم، فمكانتها موجودة دائما، ومكملة للعناصر الأخرى ،كأفعال الكلام والوظيفة اللغوية ،وهي المفاهيم التي تستعملها حاليا تعليمية اللغات الوظيفية." (1)

أما المستوى الثاني من التحليل فيتعلق بالبنية الصغرى للنص، المتمثل في الاتساق واستعمال الروابط.

أ- تحليل الأخطاء :

ركزت على هذا الجانب لأني رأيت أن كل المعارف ،والقدرات اللغوية تتلخص في الأخطاء كما أن التحليل والتعليل لهذه الأخطاء هو الذي يبرز مسار التلميذ، ويشير بوضوح إلى العوامل المعيقة،والمحفزة للتطور داخل نطاق البيئة المدرسية.

ولذلك فدراسة هذه الأخطاء كان دف :

- معرفة الأخطاء المميزة لهذه المرحلة.
- معرفة المسار الذي يرسمه الوسط المدرسي لتطور المكتوب،من خلال أصناف الأخطاء وتزايد بعضها،وتناقص الآخر خلال الطور.
- معرفة الفرص التي تنتجها المدرسة الأساسية لتوظيف العناصر اللغوية في كل سنة .
- بالإضافة إلى كل ذلك فالأخطاء ترسم لنا ملامح لغة الطفل خلال هذه المرحلة ،وتعطينا صورة عن الأخطاء التي تختفي بالتدريج والتي تستمر مع التلميذ وتنتقل معه إلى المراحل المقبلة من تعليمه.

ب- دراسة المهارات النصية :

بما أن الدراسة تخص شكلا من أشكال اللغة وهو المكتوب كان من الضروري دراسة أهم خصائص المكتوب في إنشاءات التلاميذ،على أساس أن الهدف الرئيسي من تعليم المكتوب ،هو التدرب على إنشاء نص متسق ومنسجم لذلك ركزت على جانبين أولهما :مظاهر

الاتساق من خلال تحقيق العلاقة العائدية ،وذلك في استعمال أساليب الإضمار ،والوصل،والإشارة والتعيين.

(1)Camille Ben smail Analyse de production écrite en français thèse de magistère université d Alger 1987 p22

والهدف هو معرفة أهم الأساليب المستعملة ،والصعوبات التي يواجهها التلميذ في استعمالها.

أما الجانب الثاني فيتمثل في دراسة الروابط ،بما فيها روابط العطف،وروابط التعليق وذلك بتحديد هذه الروابط،وإحصائها ،وتحليل السياق الذي وردت فيه ،ومعرفة مدى توظيفها،ودورها في اتساق النص

طريقة استخراج الأخطاء وتصنيفها وحساب نسبها :

-قبل استخراج الأخطاء قمنا بإحصاء عدد الكلمات الواردة في إنشاءات التلاميذ في كل سنة لمعرفة مدى تطور الإنتاج الإنشائي من حيث الكم خلال السنوات الثلاث ومن أجل معرفة نسبة الوقوع في الخطأ في كل سنة ولكل تلميذ .

-اعتمدنا في تصنيف الأخطاء على ما وردفي إنشاءات تلاميذ العينة ، حيث استخرجنا الأخطـاء ثم قمنا بتصنيفها ، ولم نضع جدولا مسبقا لها.

-اعتمدنا في تحديد أصناف الأخطاء على ما هو شامل و بارز ومميز لهذه المرحلة واستبعدنا بعـض الأخطاء النادرة ، أو التي تخرج عن نطاق الخطأ لأنا مقصودة ، كعدم كتابة الشدة مثلا ، فهذا الخطأ يدخل ضمن شكل الحروف ، فالتلميذ قد يهمله عن قصد كما يهمل وضع الحركات ، ولهذالا يمكن أن نعتبر ذلك خطأ .

-كما عزلنا الأخطاء الكثيرة التواتر عن الصنف الذي تدخل ضمنه لتميزها عن باقي أخطاء الصنف بالفارق الكبير في التواتر : فمثلا حذف المد في وسط الكلمة في الأخطاء الإملائية يدخل ضمن صنف " حذف حروف " ولكن لتميزه بنسبة عالية عز لناه عن هذا الصنف ، كذلك الشأن مع حذف المد بالألف أو زيادته في آخر الكلمة قد يدخل ضمن المد بالألف ، ونظرالنسبته القليلة مقارنة بالمـد في وسط الكلمة ، تم إحصاؤها ضمن صنف حذف حروف و زيادتا

-بعد تصنيف الأخطاء قمنا بعد العناصر اللغوية التي تدخل ضمن هذه الأصناف في إنشاءات التلاميذ ، وذلك السليمة منها و الخاطئة،لمعرفة نسبة الوقوع في الخطأ في كل سنة و لكل تلميذ ، وكان ذلك في بعض الأخطاء الإملائية و الصرفية بينما لم يمكن ذلك في الأخطاء التركيبية ، وقـد قمنـا بعـد الوحدات التالية

-في الإملاء : عدد الكلمات التي تحتوى على تاء مربوطة أو مفتوحة

- عدد الكلمات التي تحتوي على همزة في وسطها أوفي آخرها
- عدد الكلمات التي تحتوي على همزة وصل
- عدد الكلمات التي تحتوي على مد بالياء
- عدد الكلمات التي تحتوي على مد بالواو.

أما في الصرف قمنا بإحصاء : عدد المصادر

-عدد الأفعال

-عدد المشتقات

ومن خلال ذلك تمكنا من مقارنة الاستعمالات الصحيحة و الخاطئة في كل سنة و معرفـة مـدى التطور في كل صنف

-طريقة حساب نسبة الوقوع في الخطأ:

لمعرفة نسبة الوقوع في الخطأ انتهجنا طريقتين في ذلك:

1- بالنسبة للأخطاء التي تم عد عناصرها في إنشاءات التلاميذ كانت نسبة الوقـوع في الخطـأ بالمقارنة مع عدد الوحدات المستعملة في صنفها فمثلا أخطاء حذف المد تم حساب نـسبة الوقوع في الخطأ كما يلي :

$$\frac{\text{عدد أخطاء المد} \times 100}{\text{عدد الكلمات التي تحتوي على مد}}$$

2- أما بالنسبة للأخطاء الأخرى وخاصة التركيبية فكانت بالمقارنة مع عدد الكلمات المستعملة في الإنشاءات ، فمثلا لحساب نسبة الوقوع في الخطأ .

في الأخطاء التركيبية استعملنا الطريقة التالية:

$$\frac{\text{عدد الأخطاء (في الصنف)} \times 100}{\text{عدد الكلمات الواردة في الإنشاءات}}$$

الفصل الأول :

تحليل الأخطاء الواردة في إنشاءات التلاميذ

المبحث الأول :

مناهج تحليل الأخطاء

مناهج تحليل الأخطاء

- لقد أصبح الخطأ في منظور تعليمية اللغات الحديثة،مؤشرا هاما لفهم عملية اكتساب اللغة،فلم يعد يدل على الفشل والضعف بل أصبح علامة على تطور ونمو لغة المتعلم وهدا ما أدى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلمين ،فظهرت بدلك مناهج متعددة لتحليل الأخطاء يختلف فيها كل منهج عن الآخر في نظرته للأخطاء ،وطريقة تحليلها، وأهدافه المسطرة ، ورغم الانتقادات الموجهة إلى هذه المناهج نجد أن كل واحد منها قد وضع يده على جانب من الجوانب المهمة جدا في تحليل الأخطاء وكشف عن بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلم في مسار اكتساب اللغة.

1-منهج التحليل التقابلي:

اعتمد هذا المنهج على مبادئ المدرسة البنوية الوصفية التي تأثرت بالمدرسة السلوكية في علم النفس ،خاصة ما تعلق،بوصف ظاهر اللغة، دون باطنها:واستندت على اعتبارات أهمها(1)

- إن الطريقة البنوية لوصف اللغات تشكل أفضل أداة لتعليمها
- إن المقارنة بين اللغات تسمح بالتنبؤ بالصعوبات المحتملة في تعليم اللغة .

ويعتبرلادو R.Lado رائد هذا المنهج من خلال كتابة الموسوم ب"اللسانيات عبر الثقافات"(1957)،وقد بنى منهجه هذا على نظرية التداخل Interférence التي تقوم على أساسين وهما:

- إن الشخص ينقل الخصائص الشكلية والدلالية للغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية أثناء إنتاجه أو تلقيه لهذه الأخيرة.
- كل ما هو متشابه يسهل نقله إلى اللغة الأجنبية أي يسهل تعلمه ، أما ما هو مختلف قد يؤدي إلى النقل السلبي Transfert négatif (2) أي إلى الأخطاء.

ويمكن تلخيص مبادئ هذا المنهج فيما ذكره R.Lado في مقدمته كتابة :"ترتكز خطة هذا الكتاب على الفرضية القائلة إن بإمكان التنبؤ بالأنماط اللغوية التي تسبب صعوبة للمتعلم،وتلك التي لا تسبب أية صعوبة له ،وذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة والثقافة المطلوب تعلمها باللغة والثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية."(3)

---

(1) H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P 201

(2)نفس المرجع نفس الصفحة.

(2) نايف خرما،على حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة الكويت 1988 ص 89.

لذلك يعتمد هذا المنهج على الدراسة المقارنة بين اللغة الأصلية (المنشأ) واللغة الهدف بغرض الكشف عن مواطن الشبه والاختلاف ،مع استبعاد المتشابه،والتركيز على المختلف على أساس أن المتعلم يواجه صعوبة أكبر إذا كانت وجوه الاختلاف كبيرة،بينما تتضاءل تلك الصعوبة إذا ازدادت وجوه الشبه.

وعليه يمكن التنبؤ بكل الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المتعلم الناطق بلغة ما عند تعلمه للغة معينة . لذلك كان على اللغويين إجراء الدراسات المقارنة على كل زوج من اللغات، اللغة الأصلية واللغة التي سيجري تعلمها ،لمعرفة وجوه الشبه ووجوه الاختلاف في الأنظمة الثلاث :الصوتية، والصرفية، والنحوية ،(وأضاف إليها لادو البعد الثقافي الحضاري).

وقد بنيت اختبارات اللغة الأجنبية على أساس وجوه الاختلاف على اعتبار أنه إذا أتقن الطالب نقاط الاختلاف بين اللغتين ،الأجنبية والأصلية يتأكد إتقانه للغة الأجنبية برمتها [1]

وانتعشت الدراسات المقارنة في منتصف القرن العشرين، فظهرت برامج لتعليم بعض اللغات الأجنبية على أساسها، (فظهرت طرق لتعليم لغة أجنبية معينة لدارس يتكلم بلغة معينة دون غيره، كطريقة تعليم الإنجليزية للدارسين الأسبان مثلا أو العكس أو غيرهما)،وامتد هذا الانتشار حتى السبعينيات ، حيث بدأ هذا المنهج يفقد مكانته نتيجة الانتقادات التي وجهت إليه .

وأهم انتقاد وجه إلى هذا المنهج ، كان من أنصار المدرسة التوليدية التحويلية وعلى رأسهم " تشومسكي" ،فهؤلاء يركزون على باطن اللغة أكثر من ظاهرها، لذلك يهتمون بالخصائص العامة المشتركة بين اللغات أي "الكليات" Les universaux أكثر من التركيز على أوجه الاختلاف التي تلاحظ في بنياتها الخارجية.

ويرون أن دارس اللغة الأجنبية يجلب معه حصيلة كبيرة ناتجة عن معرفته للغته (لغة المنشأ) وبذلك يكون مدركا لكثير من الخصائص العامة المشتركة بين اللغات،والتي تساعده على تعلم اللغة الأجنبية بدلا من أن تعيقه ولم يقتصر النقد على أنصار "تشومسكي" بل تعداه إلى عدد كبير من الباحثين المنتمين إلى مدارس متنوعة،ويمكن تلخيص هذه الانتقادات في [2]:

- إن التداخل (Interférence) ليس المصدر الوحيد للخطأ ، فهناك عدد كبير من الأخطاء لا يستطيع التحليل المقارن التنبؤ ا..
- عدم توفر المعايير الدقيقة التي يمكن إجراء المقارنة بين اللغات على أساسها

(1)نفس المرجع ص90
(2)نفس المرجع ص 93

- إن التجريب العلمي أثبت أن وجوه الشبه بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية يمثل أهم صعوبة للمتعلم نظرا إلى أنه قد يعتبر التشابه كليا فلا يعير وجوه الاختلاف كبير اهتمام، وبالتالي لا يميز بين الخطأ والصواب .
- يرى البعض أن المنهج التقابلي مبني على نظرة ساذجة للبنية اللغوية خاصة في التركيز على الجوانب الصغيرة من اللغة،متجاهلا في دلك أن اللغة أكبر وأعقد بكثير .
- إن التحليل المقارن يركز على المدرس لا على الطالب الذي يجب أن يكون جوهر العملية التعليمية.

2- منهج تحليل الأخطاء:

إذا كان المنهج الأول قد اعتمد على مبادئ المدرسة النبوية فاعتنى بظاهر الجملة بما فيه المظهر الصوتي والمظهرين الصرفي والنحوي، فإن منهج تحليل الأخطاء قد اعتمد على نظرية (تشو مسكي)التي لا تتعامل مع ظاهر الجملة إلا كآخر مظهر من مظاهر اللغة، فهي تركز على باطنها وتتم بالملكة اللغوية compétence وليس بالكلام الفعلي (التأدية) Performance ،وعلى القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما .
وعلى هذه الأسس يستند منهج تحليل الأخطاء الذي برز في أواخر الستينات وأوائل السبعينات والذي استبعد كل الافتراضات التي يتنبأ ا التحليل التقابلي، وركز اهتمامه على الأخطاء التي تخرق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها، كما أنه لا يتعرض للمظهر الخارجي للغة أي الصوتي عند تحليل الأخطاء اللغوية،ويميز هذا المنهج بين الأخطاء والأغلاط أي زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته أو بلغة أجنبية ،لأسباب خارجة عن نطاق اللغة ،والتي يقع فيها المتحدث رغم إتقانه لقواعد اللغة.
ويحاول هذا المنهج الكشف عن الأخطاء المنتظمة ،ونظرا لكون تعلم اللغة عملية مستمرة تمر بمراحل مختلفة تظهر فيها الأخطاء بشكل غير منتظم يكون من الضروري أن تحصر المدة الزمنية التي تتم فيها دراسة الأخطاء.
وتمر عملية تحليل الأخطاء بعدة مراحل وهي:

- مرحلة حصر الأخطاء المنتظمة: ويتم من خلالها استخراج الأخطاء التي يتكرر ارتكا ا بكيفية منتظمة في فترة زمنية محددة.

- **مرحلة التصنيف:** أي فرز الأخطاء و تحديد نوعها ،أهي صرفية ؟أم تركيبية ؟ أم دلالية.. وهي عملية قد تخلق صعوبات في تحديد النوع.
- وبعد تصنيف الأخطاء تحت أبواب اللغة المختلفة، تتم عملية أخرى وهي توصيف الخطأ ، ونعني بذلك أن يحدد داخل كل صنف نوع الخطأ ، أهو استبدال؟أم حذف؟ أم زيادة ؟ أو غيرها.

- مرحلة البحث عن الأسباب : إن أسباب الوقوع في الخطأ يمكن أن نقسمها إلى نوعين رئيسيين ، أولهما يتعلق بأسباب لغوية محضة ويتعلق الأمر بالتداخل بين لغة المنشأ واللغة الهدف وقد لاحظ بعض الباحثين أن الأخطاء الناتجة عن التداخل تحدث أ غلبها في المراحل الأولى من تعلم اللغة ، كما أن هناك أخطاء أخرى تحدث بعد أن يحصل المتعلم على معرفة لا بأس ا من اللغة الهدف، كالقياس الخاطئ أو تعميم القاعدة على الإستثناءات...

أما النوع الثاني فيتعلق بأسباب غير لغوية، منها ما يتعلق بالتركيب المعرفي والانفعالي للدارس ، كأن يكون من النوع الحريص المفكر، أو الجرئ المغامر، أو من المتفتح أو المنغلق على، نفسه[1] ، وغيره ا من الصفات التي قد تؤثر على عدد الأخطاء ونوعها .

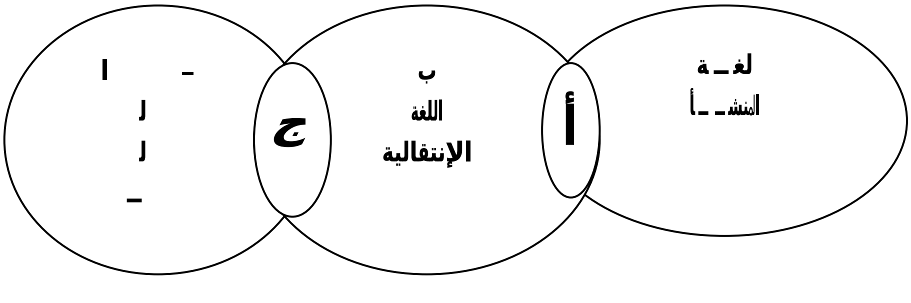
يضاف إلى ذلك استراتيجية التدريس ،بما فيها من الهدف المنتظر لتدريس اللغة وطريقـة تـدريجها، والطريقة التي تدرس ا ، وحتى لغة المدرس نفسه ، فكل هذه أسباب قد تدفع المتعلم إلى ارتكـاب الأخطاء.

3 -النظرية الانتقالية:

تقوم هذه النظرية على أساس وجود نظام لغوي خاص بالمتعلم ،يختلف عن اللغة الهدف ولا يطابق اللغة المنبع ،وهو ما يسمى باللغة الانتقالية .

ويركز أنصار هذه النظرية وعلى رأسهم كوردر " corder" في تحليل الأخطاء، على أخطاء الفهم ، وعلاوة علىاهتمامهم بالكلام الفعلي (التأدية) فهم يركزون خاصة على المهارات الفرعية، وطريقة توظيفها في الكلام الفعلي (التأدية)، والهدف من كل ذلك وصف خصائص لغة المتعلم من خلال النشاطات اللغوية للكشف عن القواعد التي تتحكم في تطورها.

واللغة الانتقالية هي تلك التي تتشكل عند المتعلم دف إتقان قواعد لغة معينة ، فهي تحوي بذلك خليطا من لغة المنشأ واللغة الهدف بالإضافة إلى إبداعات المتعلم ويمكن تمثيل ذلك في الشكل التالي: [2]



(1) نفس المرجع ص 108

(2)H .Besse.R. porqùier op.cit p. 225

إن النظام اللغوي الذي يبتدعه المتعلم يتشكل من المكونات السابقة بالإضافة إلى العمليات المصاحبة لذلك،كعمليات النقل والاستبدال التي ينشئها المتعلم بين اللغة الهدف ولغة المنشأ،بمساعدة بعض العمليات المعرفية والمتمثلة في التصنيف Catégorisation، والنسبة Attribution والتحديد Identification والتخصيص spécification [1]

ويرى بعض الباحثين أن المتعلم خلال اكتسابه للغة ما ينشئ أنظمة خاصة وهي أنظمة افتراضية ،وهذا ما استنتجه كل من Giacebile وM.LUCAS من خلال دراسة قاما ا حيث يؤكدان أن :"الأنظمة الوسيطة التي ينشئها المتعلم هي أنظمة افتراضية Hypothétique ،تعمل كالمصفاة،وهذا ما يعطي معنى للمادة اللسانية التي يستعملها المتعلم ."[2]

لذلك فهذه الأنظمة الافتراضية التي يقوم ا المتعلم تعمل كمصفاة تساعده على الاختيار والتعديل.

بالإضافة إلى ذلك يتميز النظام الانتقالي بـ : [3]

- أنه يتوفر على خصائص تميزه عن اللغة الطبيعية ،ومن أهمها :عدم الاستقرار وقابلية النفاذ، والتراجع،والتبسيط...
- إن الصفات المذكورة ناتجة أساسا من خاصتين يتميز ما النظام الانتقالي وهما :

-خصائصه الداخلية.

-طابعه التطوري الذي يمكن أن نقارنه بلغة الطفل

إن هذا النظام يستند على مرجعين أولهما اللغة الهدف ،التي يحاول الاقتراب من تحقيق نظامها ،وثانيهما لغة المنشأ التي تكون حاضرة في تكوين هذا النظام (النظام الانتقالي).

خصوصيات لغة المتعلم :

وبناء على ما أتت به النظرية الانتقالية ،فللمتعلم لغة خاصة به تجسد ما يبذله من جهد في سبيل إتقان اللغة الهدف، وتتكون هذه اللغة من :

- قواعد مستمدة من لغة المنشأ.
- قواعد مستمدة من اللغة الهدف.

- قواعد ابتدعها المتعلم .

---

(1) لوصيف طاهر ،منهجية تعليم اللغة وتعلمها،رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1996 ص 365

(2) H .Besse.R. porqùier op.cit p.226

3)نفس المرجع ص217

وتوصف هذه اللغة بالاضطراب، وعدم الاكتمال،والتبسيط وتعميم القاعدة ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يلي: [1]

1- **الاستقلالية النسبية:** بما أن هذه اللغة تستند على أكثر من نظام لغوي (لغة المنشأ،واللغة الهدف)،فهي تتميز باستقلالية نسبية عما سواها.
2- **قابلية النفاذ:** إن كون لغة المتعلم خليطا يجمع بين أنظمة مختلفة يسمح بحدوث التداخل بين هذه الأنظمة وإمكانية النفاذ إلى نظام آخر في أي لحظة من الإنشاء اللغوي للمتعلم.
3- **قابلية التغير(التطور):** تتميز هذه اللغة بعدم الاستقرار ،وبالتطور الناتج عن طبيعة الاكتساب اللغوي

(1) جميلة حمودي : طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية ،رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1995 ص 147.

المبحث الثاني

الأخطاء الإملائية

الأخطاء الإملائية:

"الإملاء أساس التعبير الكتابي والخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة ويدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه".[1]

وعلى هذا الأساس كان من الضروري المرور بهذا الجانب في تحليل كتابات المتعلمين لأن عدم التحكم في الكتابة والقواعد الإملائية له تأثير كبير على عملية التبليغ.

"ومن هنا فإن بحث مشكلة التخلف في الإملاء تعد مطلبا أساسيا لتطور العمليـة التعليميـة ككـل ولإكساب الطالب مهارات الاتصال الضرورية له في الحياة بعد الدراسة".[2]

وقد وقع اختيارنا على هذا الجانب كجزء من التحليل من أجل الكشف عن أخطاء التلاميذ الإملائية ومحاولة تعليلهاوفق المعطيات المتوفرة ، وملاحظة تطورها خلال هذا الطور الذي يمثل المرحلة الأولى للممارسة الفعلية للغة التحرير، وبالتالي تطبيق قواعد الكتابة.

وقبل أن نتعرض إلىتحليل هذه الأخطاء لابد أن نشير إلى بعض العوامل الخارجة عن نطاق الطريقة التعليمية والتي قد تؤدي إلى الضعف في الإملاء. ويمكن إدراجها ضمن قسمين رئيسيين:

أ) العوامل النفسية والجسمية:

يلخصهما مصطفى فهمي (3) نقلا عن الأستاذ " شو نيل" الإنجليزي الذي يصنفها إلى مجموعات:

1) ضعف التذكر البصري:

فالتلميذ في هذه الحالة لا يملك قوة الملاحظة ولا يستطيع التمييز بين الكلمات، وتذكر مواضـع المواد في مجموعة بصرية .

2) ضعف الإبصار :

قد يؤدي إلى استبدال حرف بحرف آخر أو عكس الكلمات القصيرة أو الاختلاط البصري.

ويدخل ضمن هذا فئة من الأطفال الذين يهملون الصورة البصرية للكلمات لأنهم يعتمدون قبل كل شئ على ذاكرتهم السماعية تعويضا لضعف بصرهم.

3) ضعف التحليل:

أي ضعف قوى التحليل السمعي والتجميع وهذا ما يقلل من المهارة الكتابية ومصدر ذلك هو نفسي بالدرجة الأولى، والتلميذ الذي يعاني من ضعف التحليل السمعي يجد صعوبة في التمييز بـين صـور الأصوات المتشابهة، وكلما كانت كلمتان متشابهتين نطقا كلما زاد تعرض هؤلاء الأطفال للخطأ في الكتابة.

---

(1) نوالي قاضي : التخلف الإملائي، مطبوعات تهامة المملكة العربية السعودية 1981 ص 17.

(2) نفس المرجع نفس الصفحة. (3) المرجع السابق ص 4

4) نقص القدرة على الكلام:

هذا العامل له تأثير كبير على الكتابة خاصة إذا كان مصدره نقص في التمييز السمعي بين أصـوات الكلام.ويدخل ضمن هذا النطق الخطأ ، فهناك أدلة كثيرة تثبت أن النطق الخطأ كثيرا ما يكون هو السبب الفعال للخطأ في الكتابة وقد لوحظ أنه إذا نطق الطفل باستمرار نطقا غير سليم فانه يخطئ في الكتابة باستمرار وتصبح طبيعة أخطائه الكتابية ، تحمل سمات مشا ة لأخطائه الكلامية.

5) إهمال عام للتفاصيل:

ويتمثل في تعود فئة من الأطفال على إهمال دروسهم وكل ما يتعلق بالتفاصيل والنظام مما يؤدي إلى عدم الدقة ،وهذا ما يظهر في كتاباتم.

بالإضافة إلى هذه العوامل هناك عوامل جسمية تتعلق بالضعف البصري والسمعي.

ب) عوامل متعلقة بالكتابة العربية وخطها :

ينحدر الخط العربي من الكتابة السامية ووصل إلى عرب الشمال عن طريق الآراميين لهذا نجده يتوفر على مزايا هذه الكتابة وعيو ا.

1)**مزايا الخط العربي:** من مزايا الخط العربي التي تجعل قواعد الكتابة سهلة أنه "يخصص لكل عنصر لفظي(الحروف: أي جنس من الأصوات)علامة واحدة والعكس لا تشير العلامة الخطية في هذا النظام إلاإلىحرف واحد" [1]

كما لا يوجد في الخط العربي أي حرف بدون صورة خطية ترمز إليه في الكتابة ولا أي شيء مما يميز حرفا عن آخر، أو تركيبا عن آخر ،وهذا ما لا نجده في بعض اللغات غير السامية،ونأخذ كمثال اللغة الفرنسية ،فالعلّة الكامنة في هذه اللغةهي تحويل ستةوثلاثين (36 حرفا إلى 500 شكل خطي،فمثلا الحرف (E) يكتب بأشكال مختلفة يفوق عددها الأربعين والحرف (O) له أكثر من خمسة وعـشرون 25 شكلا خطياً)... eau,haut,au)كما قد تلغىالبتة بعض الحروف المكتوبة في القراءة وكمثال على ذلك الحرف (C) في كلمة (Blanc)

أما الكتابة العربية فلا يوجد فيها هذا العيب ،لأن كل ما هو موجود في الخط، فهو للدلالة عن غرض معين، حتى وإن لم يشر إلى عنصر صوتي:((وذلك مثل ألف(فعلوا) ،و واو(عمرو)،فالأول يحترز بـه عن التباس واو الجماعة بواو العطف ...والثاني يحترز به عن الالتباس بلفـظ عمر،وهكـذاالعلامات الخطيةالتي لا ينطق ا وإنما تصلح للتمييز في النصوص المكتوبة))[2].

رغم هذه الميزة التي تحصر مجالات الخطأ الكتابي في اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى، فالكتابة العربية لا تخلو من بعض العيوب التي قد تؤدي إلى النقيض مـن ذلك.

(1) عبد الرحمان حاج صالح. مجلة الثقافة-وزارة الاعلام والثقافة ،الجزائر 1973، العدد 17، ص 10

(2) نفس المرجع ص 11.

2)**عيوب الكتابة العربية:**

تفطن العرب منذ القديم لعيوب خطهم ومن بينهم أبو ريحان البيروني الذي يلخص هذه العيـوب في مقدمة كتاب العقاقير:"إن الخط العربي له سيئات كثيرة، وذلك أولا لتشابه الحروف التي ينبغي أن يميز الواحد عن الآخر بواسطة النقط والاعجام وثانيهما لعدم وجود الحركات التي تدل على الإعـراب وخلو الخط العربي من التنقيط والحركات يحول دون فهم المتن فهما صحيحا."[1]

فأهم عيب للخط العربي هو اشتماله على حروف متحدة في صورتا وقلة الرموز المتمايزة تمايزا كافيا،لذلك لجأ القدماء للتمييز بينها إلى الاعجام [2]".

فمن الرموز المتفقة الصور التي لا تتمايز إلا بالاعجام نجد عشرين رمزا من بين الثمانية والعشرين(ب، ت، ث)،(ح، ج، خ)،(د، ذ)،(ر ز)،(ط، ظ)،(ص، ض)،(ع ،غ)،(ف، ق)،(س، ش).

-والعيب الثاني هو تعدد أشكال الحرف الواحد: فللحرف العربي الواحد عدة أشكال، شكله وهو منفرد،شكله وهو متصل بغيره، وهنا يتخذ عدة صور حسب موقعه في الكلمة،فمثلا حرف العين يكتب "عـ "في بداية الكلمة و" ـعـ " في وسطها و "ع" في آخرها وهذا التعدد قد يؤدي إلى ارتباك المتعلم ويطيل زمن تعلمه للخط.

- بالإضافة إلى هذا فالخط العربي يتميز بكثرة النقط على الحروف ،فخلاف بسيط في وضع النقطة بمكانا يحدث خللا في النطق والمعنى ،لأن القلم قد يزلّ في تدوين هذه النقط فيحرف بعضها أو يهملها.

- ومن عيوب الخط العربي أيضا اكتفاؤه بكتابة الحروف الصامتة والاعتماد على الشكل للدلالة على المصوتات،فالقارئ باللغة العربية يجب أن يفهم المعنى حتى يتمكن من قراءة النص، لذلك يقول قاسم أمين:"يقرأ الناس قراءة صحيحة ما تقع عليه أبصارهم وتتخذ القراءة وسيلة للفهم، أما نحن فلا نستطيع أن نقرأ قراءة صحيحة إلا إذا فهمنا أولا ما نريد قراءته ."[3]

وعدم ضبط النص بالشكل التام قد يؤدي إلى احتمالات كثيرة لنطق الكلمة الواحدة إن لم يفهم القارئ المعنى العام للنص.فكلمة مثل "أكرم" يتغير معناها بتغير الحركات فقد تعني فعل الأمر"اكرم"أو الماضي "أكرم" أو الاسم "أكرم" ...

والأكثر من ذلك أن شكل النص يستدعي معرفة كبيرة للقواعد النحوية والصرفية والحركات في أواخر الكلمات تدل على موقعها الاعرابي، وهذا ما تعجز عليه الأغلبية مهما كان تمكنها من النحو والصرف،ولهذا يقول الأب أنستاس ماري الكر ملي:"يتفرغ العرب لعلم اللغة ليقرؤوا بينما يقرأ الأجانب ليتعلموا العلوم،هذا هو الفرق بيننا وبينهم".[4]

1) آمنة بن مالك:الحروف العربية ومشكلة الخط العربي ،رسالة ماجستير جامعة قسنطينة 1979 ص 104.

2) الاعجام هو وضع النقط على الحروف وأول من قام بذلك هو أبو الأسود الدؤلي.
3)آمنة بن مالك:المرجع السابق ص97
4)صالح بلعيد:في قضايا فقه اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية 1995 ص 229.

ونظرا لهذه العيوب كلها سعى بعض علماء العرب إلى محاولة إصلاح الكتابة العربية، وقدمت عدة مشاريع لذلك،من أجل التقليل من هذه العيوب التي تجعل من الطباعة أمرا شاقا ومكلفا،وتؤدي الى ارتفاع نسبة الخطأ في النص العربي مقارنة بالكتابة اللاتينية.

أولا العرض الإحصـائي للأخطـاء الإملائيـة

أصنـاف الأخطـاء	الاستعمالات الخـاصـة	الاستعمالات السليمة	نسبة الوقوع في الخطأ
حـذف حـروف	246	/	0.77 من مجموع عدد الكلمات
حـذف المـد بالألف	243	7153	% 03.28
التاء المربوطة عوض المفتوحة	218	4519	% 04.60
الخلط بين الأصوات	196	/	% 0.62
زيادة حـروف	106	/	% 0.33
الربـط	85	/	% 0.26
الهمزة المتوسطـة	83	633	% 11.59
همزة القطع عوض الوصل	82	284	% 22.4
حذف همزة الوصل عوض ...	80	286	% 21.8
التاء المفتوحة عوض المربوطة	72	7365	% 01.51
زيادة ألف المد	68	7328	% 0.91
كتابة نون التنوين	45	/	% 0.14
حذف المد بالياء	36	659	% 05.19
الألف الممدودة عوض المقصورة	35	/	% 0.11
الألف المقصورة عوض الممدودة	27	/	% 0.08
الإشـالة	27	/	% 0.08
زيادة المد بالواو	23	400	% 05.43
حذف المد بالواو	20	403	% 04.72
الهمزة المتطرفة	18	698	% 02.5
زيادة المد بالياء	15	680	% 02.15
إهمال التنقيط	14	/	% 0.04

عدد الأخطاء الإملائيةونسب الوقوع فيها خلال الطور

- *تدل على أن النسبة من مجموع عدد الكلمات،أما باقي الأخطاء فنسبة الوقوع فيها كانت بالمقارنة مع الاستعمالات .*

الأخطــــاء	السنة الرابعــة	السنــة الخــامســة	*السنــة السادســة*
حذف حروف	% 0.81	% 01.01	% 0.59
حذف المد بالألف	% 05.64	% 04.55	% 01.62
التاء المربوطة عوض المفتوحة	% 07.80	% 06.18	% 02.2
الخلط بين الأصوات	% 01.16	% 0.56	% 0.31
زيادة حروف	% 0.56	% 0.27	% 0.23
الفصل والوصل	% 0.30	% 0.31	% 0.21
الهمزة المتوسطة	% 16.89	% 13.5	% 6.39
همزة القطع عوض الوصل	% 30	% 33.6	% 14.49
حذف همزة الوصل	% 38	% 18.26	% 19.32
التاء المفتوحة عوض المربوطة	% 2.14	% 01.9	% 0.49
زيادة ألف المد	% 01.4	% 01.39	% 0.45
كتابة نون التنوين	% 0.21	% 0.15	% 0.08
حذف المد بالياء	4.65 %	% 04.44	% 06.04
الألف الممدودة عوض المقصورة	% 0.17	% 0.11	% 0.06
الألف المقصورة عوض الممدودة	% 04.27	% 07.19	% 11.97
الإشالة	% 0.07	% 0.07	% 0.1
زيادة المد بالواو	% 02.56	% 7.19	% 05.9
حذف المد بالواو			
الهمزة المتطرفة	% 04.10	% 03	% 01
زيادة المد بالياء	% 02.32	% 01.33	% 2.68
إهمال التنقيط	07 أخطــاء	05 أخطـاء	خطـآن (02)

نسـب الوقوع في الأخطاء الإملائية خلال السنوات الثلاث

بلغ عدد الأخطاء المرتكبة خلال السنوات الثلاث (الطور) 1739 خطأ، ومن خلال العرض الإحصائي نخرج بعدة ملاحظات:

- أول ملاحظة أن هذه الأخطاء في تناقص من سنة إلى أخرى فأعلى نسبة سجلت كانت في السنة الرابعة ب627 خطأ،تليها النسبة المسجلة في السنة الخامسة ب 586خطأ وتضاءلت بعدها في السنة السادسة حيث بلغت 526 خطأ، كما أن نسبة الوقوع في الخطأ بالمقارنة مع عدد الكلمات المستعملة كانت في انخفاض مستمر وهذا ما يدل على حصول تطور في الجانب الإملائي،فقد كانت النسبة في السنة الرابعة 7.36% من مجموع الكلمات الذي كان 8518 كلمة وفي السنة الخامسة 6.17% من مجموع 9483 كلمة وفي السنة السادسة كانت 3.87% من مجموع 13574 كلمة.

-والملاحظة الثانية هي أن نفس الأصناف تتكرر خلال الطور ولكن بتواتر مختلف من سنة إلى أخرى، فمثلا نجد أن أعلى نسبة سجلت في السنة الرابعة كانت في الخلط بين الأصوات ،تليها الأخطاء في كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة، وبعدها أخطاء حذف المد ، أما في السنة الخامسة فأعلى نسبة سجلت كانت في صنف حذف حروف، وتليها أخطاء حذف المد، ثم كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة،ونفس الترتيب نجده في السنة السادسة .

-كما وجدنا أن بعض الأخطاء تتناقص تدريجيا من سنة إلى أخرى وبعضها يزداد،وهناك صنف آخر يتزايد خاصة في السنة الخامسة ،ولهذا قسمنا الأخطاء إلى ثلاثة أنواع رئيسية.

1- الأخطاء المتناقصة تدريجيا: وهي التي انخفض تواترها من سنة إلى أخرى وتندرج ضمنها الأصناف التالية:

- كتابة التاء مفتوحة عوض مربوطة ،كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة ، كتابة الهمزة في وسط الكلمة،والهمزة المتطرفة ،كتابة الألف الممدودة عوض المقصورة، والمقصورة عوض الممدودة، كتابة نون التنوين، الخلط بين الأصوات، وإهمال التنقيط.

2-الأخطاء التي ارتفعت في السنة الخامسة وانخفضت في السنة السادسة وتتعلق ب: حذف الألف،زيادة الألف،حذف حروف ، الفصل والوصل،كتابة همزة القطع عوض الوصل.

4- الأخطاء المتزايدة تدريجيا :وتتعلق ب:حذف همزة الوصل، المد بالياء ،المد بالواو،ووضع الاشالة.

ثانيا: التحليل المقارن للأخطاء

1 ـ أخطاء الحذف والزيادة:

أ- نماذج من السنة الرابعة:

-أخطاء الحذف:

1- حذف حروف العلة في أواخر الأسماء والأفعال.

- اشتر(اشترى) (12)
- رأ (رأى) (16)
- تنته (تنتهي) (13)
- المرم (المرمى)(13)
- قر (قرى) (20)
- الأخر (الأخرى) (15)

2- حذف الضمائر المتصلة:

- في الأفعال:

- يعطين (يعطيني) (17)
- يران (يراني) (09)
- أنقذون (أنقذوني) (14)
- وجد (وجدوا) (14)

- في الأسماء:

-أصدقاء (أصدقائي) (19)

-حية (حياتي) (14)

-كتاب (كتابي) (18)

3- حذف "تاء" المؤنث في الأسماء:

-النجد (النجدة) (13)

4- حذف اللام في "ال":

-كبير (كبيرة) (19)

- لتـ ه (للتـ ه) (03).

5-حذف ألف العوض:

- هدف(هدفا) (19)
- كثير (كثيرا) (20)

6-حذف ألف التفريق:

- وحذرو (وحذروا) (17)
- وصلو (وصلوا).

_ أخطاء الزيادة:

تتمثل في زيادة الإشباع في أواخر الكلمات.

- أذهبو (أذهب) (03)
- يجبو (يجب) (16)
- لهو (له) (12)
- لكي (لك) (19)

- نرمز بـ :أ للسنة الرابعة ،بـ للسنة الخامسة ،جـ للسنة السادسة
ويدل الرقم الموضوع على يسار المثال على رقم التلميذ (من1إلى20)

ب-نماذج من السنة الخامسة:

-أخطاء الحذف.

1 -حذف حروف العلة في أواخر الأسماء والأفعال:
- يحك (يحكى) (12)
- يشتر (يشترى) (14)
- تنته (تنتهي) (16)
- جر (جرى) (18)
- القدام (القدامى) (18)
- ملاه (ملاهي) (16)
- المرض (المرضى) (20)
- الأخر (الأخرى) (19)

2- حذف الضمائر المتصلة:

- بالأفعال:

وصلن (وصلنا) (01)
انطلقن (انطلقنا) (09)

- بالأسماء:

يد (يدي) (01)
خال (خالي) (03)
ملابس (ملابسي) (07)

3- حذف تاء المؤنث في الأسماء:
- جيد (جيدة) (13)
- المخبز(المخبزة)(16)
- جديد(جديدة)(18)
- الشجر(الشجرة)(02)

5-حذف ألف التفريق:
- انتصرو (انتصروا) (01)
- استرجعو (استرجعوا) (05)

-أخطاء الزيادة:
- اراجعو (أراجع) (01)
- لبستو (لبست) (05)
- تشتريهي (تشتريه) (03)
- في كلي (في كل) (16).

4- حذف اللام في "ال":
- اليل (الليل) (03)
- أنشيد (النشيد) (08)
-أصغير (الصغير) (08)

ج-نماذج من السنة السادسة:

- أخطاء الحذف :

1- حذف حروف العلة:

- *في الأفعال:*

رأ (رأى) (06)

تدع (تدعو) (20)

أت (أتى) (09)

- ***في الأسماء:***

المرض (المرضى) (09)

إحد (إحدى) (20)

أخر (أخرى) (20)

الأول (الأولى) (05)

- *في الحروف:*

عل (على) (05)

أم (إما) (11)

2-حذف الضمائر المتصلة**:**

- ***في الأفعال:***

ليعيش (ليعيشوا) (03)

أخبرين (أخبريني) (09)

صارعن (صارعني) (07)

3-حذف "تاء"المؤنث**:**

الطائر (الطائرة) (16)

خطير (خطيرة) (16)

المحتمل (المحتملة) (20)

عصري **(**عصرية) (09)

4-حذف اللام**:**

أسلام (السلام) (14)

أنجار (النجار((12)

أشجرة (الشجرة) (16)

5-حذف ألف العوض:

لص (لصا) (20)

شاب **(**شابا) (14)

كبير (كبيرا) (06)

- *في الأسماء :*

غرفة (غرفتي) (01)

سيد (سيدي) (06)

صديقة (صديقتي) (03)

- *في الحروف:*

مع (معي) (16)

إن (إني) (09)

من (مني) (08)

- أخطاء زيادة الحروف:

- تتركو (تترك) (03)

- سامحتكي (سامحتك) (01)

- على وشكي (وشك) (15)

- أنكي (أنك) (12)

احتلت أخطاء"حذف الحروف" المرتبة الأولى خلال الطور ب246 خطأ.

ويدخل هذا الصنف ضمن الأخطاء التي تزايدت في السنة الخامسة لتنخفض في السنة السادسة حيث كانت نسبة الوقوع فيه في السنة الرابعة 0.81% من مجموع 8518 كلمة وارتفعت هذه النسبة في السنة الخامسة إلى 1.01% من مجموع 9483 كلمة لتنخفض النسبة بعدها الى 0.59 % من مجموع 13574 كلمة في السنة السادسة.

إن ارتفاع الأخطاء في السنة الخامسة يدل على أن التلميذ قد اكتسب جانبا إفراديا يفوق ما كان عنده في السنة الرابعة، ولكن هذا التطور لم يصاحبه تطور في التحكم في خصائص الكتابة،لأن كلما كثرت الكلمات كلما زادت الأخطاء،و انخفاض الأخطاء في السنة السادسة دليل على تحسن التلميذ وبداية تحكمه في الكتابة وهذا رغم ارتفاع الرصيد اللغوي.

ويدخل ضمن أخطاء الحذف،حذف حروف العلة في أواخر الأسماء والأفعال،وحذف الضمائر المتصلة (الياء والواو والألف) بالأفعال والأسماء،بالإضافة إلى حذف اللام في"ال" التعريف وحذف تاء المؤنث،وحذف ألف التفريق وألف العوض.

وأهم ملاحظة نخرج ا من خلال عرض هذه الأخطاء،أن أغلب الحروف المحذوفة هي الحروف التي يمكن تصنيفها ضمن المصوتات إذا سبقت بالحركة المناسبة لها أي الواو والياء والألف وهذا يعني أنا شفاهيا تعتبر مدا طويلا، ولكن كتابيا لها وظيفة لغوية وموقع إعرابي،وخطأ التلميذ فيها يدل أولا، على عدم تمييزه السمعي للمد في هذه الحالة كما يدل ذلك أيضا على أنه لا يدرك بعض القواعد النحوية التي تعطى لهذه الحروف وظائفها إذا أضيفت إلى الكلمات خاصة الضمائر المتصلة.

فإذا اعتمد التلميذ على الجانب الشفوي لا يمكن له أن يدرك وظائف هذه العناصر اللغوية، وعناصر الجملة التي تختزل شفاهيا في حركة واحدة، فمثلا إذا أراد نسب"الأصدقاء"إلىنفسه يكفي أن يرمز لهذا بالكسرة في آخر الكلمة، ولكن كتابيا يجب أن يضيف الياء التي تدل على ذلك،ونفس الشيء في الأفعال فمثلا إذا نسب فعل الكتابة إلى جماعة الغائبين يكفي أن يضع ضمة في آخره،ولكن كتابيا يجب أن يضيف واو الجماعة الدالة على الفاعل(كتبوا) .

- أما حذف تاء التأنيث في الأسماء فيدل أيضا على اعتماد التلميذ على المنطوق وعدم إدراكه لعلامة التأنيث التي اعتبرها فتحة في آخر الكلمة لأن تاء التأنيث هذه غالبا ما تمل شفاهيا ويكتفى بالفتحة،كما يدل هذا أيضا على تأثير لغة المنشأ التي تعتبر الفتحة علامة للتأنيث،ويعلل سيبويه اعتبار الياء علامة المؤنث في قوله:"لأنهم إذا فصلوا بين المذكر والمؤنث بحرف كان أقوى من أن يفصلوا بحركة."(1)

- أما ما تعلق بحذف اللام فسببه صوتي بالدرجة الأولى لأنها تدغم مع الحروف الشمسية وإذا كان التلميذ لا يدرك قواعد اللغة المكتوبة ويعتمد كليا على التمييز السمعي فسيقع حتما في هذه الأخطاء.

- بينما حذف ألف العوض وألف التفريق فيرجع خاصة إلى خصائص الكتابة العربية حيث تكتب ألف التفريق ولا تلفظ، فدورها ينحصر في اللغة المكتوبة فقط ليفرق بين واو الجماعة و واو العطف

- وخلاصة لكل ما ورد فأخطاء الحذف سببها الرئيسي هو اعتماد التلميذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة وإذا لم يكتسب مهارة الاستماع فحتما ستظهر مثل هذه الأخطاء.

كما تدل هذه الأخطاء أيضا على عدم إدراك التلميذ لخصائص اللغة المكتوبة ووظائف العناصر اللغوية التي تظهر خاصة في اللغة المكتوبة، وهذا نظرا لقلة الممارسة الفعلية للغة المكتوبة والتعود على اللغة الشفاهية لمدة طويلة.

- ويقابل أخطاء حذف الحروف ،زيادة الحروف التي كانت أقل بكثير من الأولى حيث بلغت خلال الطور 106 خطأ وهي من صنف الأخطاء المتناقصة، فقد كانت سنة الوقوع فيهافي السنة الرابعة 0.56% ثم انخفضت إلى 0.27% في السنة الخامسة ووصلت في السنة السادسة إلى 0.23%

وتنحصر أخطاء الزيادة في زيادة الإشباع بالألف أوالواوأ والياء في الأسماء والأفعال والحروف. ويدل هذا النوع من الأخطاء على اضطراب التلميذ في إدراك المد في أواخر الكلمات،فإذا كان حذف الحروف يدل على إهمال المدلضعف التمييز السمعي ،فإضافته تدل على الارتباك في التفريق بين الإشباع وعدمه في آخر الكلمة كما قد يرجع ذلك إلى طريقة الإلقاء، حيث لاحظنا أن بعض المعلمين كثيرامايمددون آواخر الكلمات لرفع الصوت وهذا ما يؤثر في التمييز السمعي للتلميذ فيوقعه في مثل هذه الأخطاء خاصة إذا لم يدرك بعض خصائص اللغة المكتوبة.

(1) سيبوية الكتاب ، الجزء الأول ، تحقيق:عبد السلام هارون دار القلم ،القاهرة ص295

2-أخطاء حذف المد وزيادته:

أ-نمادج من السنة الرابعة.

1-أخطاء حذف المد.

-حذف المد في الأفعال.

- قل (قال) (12)
- سعدني (ساعدني) (14)
- يشهدون (يشاهدون) (19)
- يحتجونه (يحتاجونه) (01)

- *في الأسماء:*

- مصنع (مصانع) (05)
- متهونا (متهاونا) (07)
- اللعبين (اللاعبين) (16)

- *في المصادر:*

كتبة (كتابة) (19)

المسعدة (المساعدة) (20)

2-أخطاء زيادة المد:

- هرابت (هربت) (08)
- البايت (البيت) (06)
- واطنونا (وطننا) (14)

زيادة المد الذي يلفظ ولا يكتب:

- ذالك (ذلك) (10)
- هاذه (هذه) (17)
- لاكن (لكن) (06)

ب-نمادج من السنة الخامسة.

1-أخطاء حذف المد:

- *في الأفعال:*

- يسعدنا (يساعدنا) (12)
- يحتج (يحتاج) (14)
- يسفر (يسافر) (16)

- *في الأسماء:*

- عصفير (عصافير) (03)
- الألعب (الألعاب) (19)
- أنشيد (أناشيد) (08)

- *في المصادر:*

- مزولة (مزاولة) (01)

2-أخطاء زيادة المد:

- وراقة (ورقة) (01)
- الواطن (الوطن) (02)
- المزراعة (المزرعة) (06)

زيادة المد الذي يلفظ ولا يكتب:

- الآه (اله) (08)
- لهاذا (لهذا) (01)
- هاكذا (هكذا) (06)
- لاكن (لكن) (17)
- ذالك (ذلك) (02)

ب-نمادج من السنة السادسة:

1- **أخطاء حذف المد:**

- *في الأفعال:*
- سمحني (سامحني) (01)
- عد (عاد) (13)
- عشو (عاشوا) (12)
- *في الأسماء:*
- حجة (حاجة) (06)
- الأمول (الأموال) (14)
- العصفير (العصافير) (18)
- *في المصادر:*
- استثمر (استثمار) (01)
- مسعد (مساعدة) (03)

- السمح (السماح) (16)

2 - أخطاء زيادة المد:

- حلاة (حالة) (06)
- خراج (خرج) (12)
- قارية (قرية) (19)

زيادة المد الذي يلفظ ولا يكتب:

- لاكنها (لكنها) (03)
- ذالك (ذلك) (18)

بلغ عدد أخطاء حذف"المد بالألف" خلال الطور 243 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيه تقارب 3.28% من مجموع 7396 كلمة تحتوي على مد بالألف ونلاحظ أن نسبة الوقوع فيه انخفضت تدريجيا من 5.46%في السنة الرابعة إلى 4.55 %في السنة الخامسة إلى أن وصلت في السنة السادسة 1.62% من مجموع الكلمات التي تحتوي مدا بالألف.

اعتبر المد عند القدماء أضعف الحروف ووظيفته تتمثل في تنويع الأصل الواحد،فإضافة الألف في "عالم" وياء في"عليم" لم يغير مادة الكلمة ولا أصل المعنى وهو "العلم".

وقد تكون هذه الحروف أصلية كالألف في"قال" والواو في "وعد" ولكنها معرضة للحذف في كثير من تصاريف الكلمة لذلك اعتبر النحاة هذه الألفاظ معتلة لما أصا ا من ضعف في التركيب بسبب هذه الحروف الضعيفة المعرضة للحذف [1]

وعليه فحروف المد تابعة للحركات أي مصوتات والتلميذ قد يهملها كمايهمل الحركة في الشكل وخاصة أن نظام الكتابة العربية يعتمد على الصوامت، لذلك يكتفي التلميذ في هذه الحالة بكتابة الصوامت أما المد فيعتبره ضمن الحركات التي تمل غالبا في الكتابة.

ولهذا يمكن إرجاع هذا النوع من الأخطاء في هذا المستوى(الطور الثاني) إلى سببين رئيسيين:

1- ضعف مهارة الاستماع التي تكسب التلميذ التمييز بين المد الطويل والقصير.

2- طريقة التدريس والإلقاء،فإذا لم يركز المعلم في المراحل الأولى على حركات المد في الكلام لا يمكن للتلميذ أن يدركها لا شفهيا ولا كتابيا.

أما أخطاء زيادة المد فكانت قليلة جدا بالمقارنة مع حذفه حيث بلغت خلال كامل الطور ثمانية وستين (68) خطأ وقدرت نسبة الوقوع فيه ب0.91% من مجموع 7396 كلمة تحتوي على مد بالألف،وتقاربت نسبته في السنتين الرابعة والخامسة ولم تتعد 1.4% .أما في السنة السادسة فانخفضت النسبة إلى 0.45% .

---

(1)آمنة بن مالك المرجع السابق ، ص: 13

ويرجع هذا النوع من الأخطاء أساسا إلى اضطراب التلميذ في إدراك المد القصير والمد الطويل لأنه يجد صعوبة في التفريق بينهما ،بينما في حذفه،التلميذ لا يحتار أساسا في ذلك لأنه لا يميزه فلا يرمز له أي لا يكتبه،كما أن جزءا من أخطاء زيادة المد يرجع في الأصل إلى بعض عيوب الكتابة العربية الخاصة بالحروف التي تلفظ ولا تكتب، وقد أشرنا في البداية إلى أن الخط العربي ينحدر من الكتابة السامية ولهذا فهو يحمل بعض خصائصها،و أهمهاأنه لا يرمز للحركات أو أصوات العلة،فالخط العربي في بداياته لم تكن فيه حروف المد بالصورة المعروفة حاليا، وعرف بعدها تطورا حتى أصبحت"الواو" و"الياء" و"الألف" تدل على الحركات الطويلة وعلى الرغم من تعميم استعمال حروف المد بعد ذلك ظلت بقايا النظام القديم في الخط العربي في بعض الكلمات المحدودة،مثل هذه،ولكن،وذلك،وهذا...

وهذه هي الأخطاء التي وقع فيها بعض التلاميذ لأنم اعتمدوا على التمييز السمعي ،ولم يركزوا على التذكر البصري، ويمكن تجنب هذا النوع من الأخطاء بالاعتماد اكثر على التذكر البصري لهذه الكلمات من خلال القراءة خاصة وأن هذه العناصر محدودة.

3- أخطاء كتابة التاء المربوطة والمفتوحة

أ)- نماذج من السنة الرابعة:

1-كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة.

- في الأفعال:

سقطة (سقطت) (01)

انتهة (انتهت)

تقدمة (تقدمت) (06)

رمية (رميت) (09).

-في جمع المؤنث السالم:

العجلاة (العجلات) (10)

المحلاة (المحلات) (10)

الشاحناة (الشاحنات) (01)

صديقاة (صديقات) (08).

- في الأسماء:

صوة (صوت) (09)

بية (بيت) (10)

وقة (وقت) (15)

عنكبوة (عنكبوت) (19).

2-كتابة التاء مفتوحة عوض مربوطة:

خالت (خالة) (05)

سيارت (سيارة) (02)

مقابلت (مقابلة) (08)

فجأت (فجأة) (14).

ب-نمادج من السنة الخامسة:

1-كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة:

- في الأفعال:

هربة (هربت) (06)

توجهة (توجهت) (09)

سمعة (سمعت) (03)

- في جمع المؤنث السالم:

مطاراة (مطارات) (08)

طائراة (طائرات) (08)

معلماة (معلمات) (20)

-في الأسماء:

قوة (قوت) (06)

2-كتابة التاء مفتوحة عوض مربوطة:

الحجارت (الحجارة) (09)

حيات(حياة) (10)

مختلفت (مختلفة) (10)

مارت (مارة) (07)

ج-نمادج من السنة السادسة:

1-كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة:

- في الأفعال:

جأة (جاءت) (03)

فكرة (فكرت) (05)

اشرقة (اشرقت) (13)

- في جمع المؤنث السالم:

السيارة (السيارات) (18)

الغاباة (الغابات) (17)

مجوهراة (مجوهرات) (20)

-في الأسماء:

قوة (قوت) (10)

امرأت (امرأة) (03)

2-كتابة التاء مفتوحة عوض مربوطة

وفات (وفاة) (07)

حالت (حالة) (09)

فجأت (فجأة) (12)

زراعت (زراعة)(16)

احتلت أخطاء كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة المرتبة الثالثة خلال الطور، وكانت نسبة الوقوع فيها 4.6% من مجموع 4737 كلمة تحتوي على تاء في آخرها، وقد تناقصت النسبةبشكل ملحوظ فأعلاها سجلت في السنة الرابعةب 7.8% من مجموع1166 كلمة تحوي تاء في آخرها، وتليهاالنسبة المسجلةفي السنة لخامسة،والتي بلغت6,18 ،% .وانخفض هذا العدد إلى 2.2% فقط في السنة السادسة.

لاحظناأن أغلب التلاميذ يختارون التاء المربوطة في أواخرالكلمات سواء أكانت أسماء، أو أفعالا، وهذا الاختيار يعتبر منطقيا في المرحلة الأولى لأن ما تعلمه التلميذ، هو أن التاء في آخر الكلمة تكتب مربوطة، وقدذكرت في البداية، أن من عيوب الخط العربي تعدد أشكال الحرف الواحد، فأغلب الحروف تكتب بثلاثة أشكال في بداية الكلمة، في وسطها وفى آخرها، ولكن ما تعلق بالتاء بالذات فالأمر يختلف كثيرا لأن هذا الحرف على خلاف الحروف الأخرى له وظائف لغوية،ففي الأفعال يوضع ليدل على التأنيث أو يكون في محل رفع فاعل في تاء المتكلم، أما في الأسماء فتضاف التاء لتدل على التأنيث، لهذا وجب التفريق بين النوعين، فكانت الأولى مفتوحة دائما أما الثانية فمربوطة، مع وجود بعض الاستثناءات في الأسماء حيث تكون مفتوحة في جمع المؤنث السالم وفي آواخر الأسماء إذا كان قبلها واوا أو ياء ساكنتين، أو في الأسماء الثلاثية الساكنة الوسط، ولهذا فإن لم يدرك التلميذ القاعدة التي تضبط ذلك فحتما سيقع في مثل هذه الأخطاء.

وهذا الخطأ يدل على احتمالين ،أولهما أن التلميذ لم يستوعب القاعدة مع العلم أن درس التاء المربوطة والمفتوحة مبرمج منذ السنة الرابعة في مادة الإملاء والاحتمال الثاني أن التلميذ في هذه الحالة لا يفرق بين الأسماء والأفعال.

ولكن التناقص الملحوظ الذي شهده هذا النوع من الأخطاء دليل على إدراك التلميذ للقاعدة شيئا فشيئا.

أما الأخطاء المتعلقة بكتابة التاء مفتوحة عوض مربوطة فكانت على خلاف الصنف الأول قليلة جدا حيث بلغ مجموعها خلال الطور اثنين وسبعين (72) خطأ،وقدرت نسبة الوقوع فيها ب:1.51%، وقد عرف هذا الخطأ تناقصا كبيرا خلال السنوات الثلاث ،فقد قدرت نسبة الوقوع فيه في السنة الرابعة ب:2.14% وفي السنة الخامسة 1.9% وانخفضت النسبة إلى.97% في السنة السادسة.

ذكرت في الحالة الأولى أن التلميذ يلجأ إلى كتابة التاء المربوطة في آخر الكلمة وقليلا ما يرسمها تاء مفتوحة وهذا يتعلق دائما برسم الحروف العربية، وهذا ما يفسر قلة الأخطاء في هذا الصنف.

والملاحظ خلال تطور أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة بنوعيها أن فئة من التلاميذ تختار التاء المربوطة في السنة الرابعة ،فلا يظهر عندها أي خطأ في كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة، ولكن في السنة الخامسة أو السادسة تظهر الأخطاء في النوع الثاني وتقل في النوع الأول أي ينتقل الخطأ من التاء المربوطة عوض المفتوحة إلى التاء المفتوحة عوض المربوطة وهذا ما نجده مثلا عند التلميذ رقم 09 حيث سجل له في السنة الرابعةأحدعشر 11 خطأ في كتابة التاء المربوطة عوض المفتوحة ولم يسجل له أي خطأ في كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة، ولكن في السنة السادسة قلت الأخطاء في النوع الأول ووصلت إلى ستة(06) أخطاء فقط ولكن بمقابل ذلك ظهرت ثلاث أخطاء (03) في النوع الثاني وهذا كله يدل على مسار التلميذ في التعلم، لأن انتقال الخطأ إلى النوع الثاني أي النقيض دليل على أن التلميذ قد اكتشف خطأه وهو في مرحلة تصحيحه، أي أن التلميذ يشرع في تصحيح هذا النوع من الأخطاء ابتداءمن السنة الخامسة.

4-**<u>أخطاء الخلط بين الأصوات</u>**:

هذه بعض النماذج من السنوات الثلاث.

أ)-أخطاء الخلط بين الأصوات في السنة الرابعة.

1-كتابة "الصاد" عوض "السين".
- قصنطينة (قسنطينة) (10)
- أحرص (أحرس) (09)
- بواصطة (بواسطة) (12)
- صقط (سقط) (15)

2-كتابة "السين" عوض "الصاد"
- سدمته (صدمته) (09)
- سغرة (صغيرة) (13)
- أسبحت(أصبحت) (12)

- أيذن (أيضا) (16)
- انقضه (أنقذه) (09)

4-كتابة "الحاء" عوض "الهاء"
- أحرب (أهرب) (12)
- تحدأ (تدأ) (16)

5-كتابة "اللام" عوض "النون"
- اللملة (النملة) (14)

6-كتابة"الخاء"عوض "الغاء"
- أخضب (أغضب) (01)

3-كتابة "الذال" عوض "الضاد"

-ذخمة (ضخمة) (13)

-يحذر (يحضر) (18)

-خصن (غصن) (14)

7-كتابة "الراء" عوض"اللام"

-سائل (سائر) (14)

8-كتابة "الدال" أو "الذال" عوض "الضاد"

- دربة (ضربة) (13)

- يدربون (يضربون) (10)

- غذب (غضب) (09)

9-كتابة "التاء" عوض "الثاء"

-يعتر (يعثر) (16)

-تعلب (ثعلب) (20)

10-كتابة "الشين" عوض "الجيم"

-النشدة (االنجدة) (10)

-مشتهد (مجتهد) (10)

11-كتابة "الضاد" او "الخاء" عوض "الذال"

-يأخظني (يأخذني) (14)

12- كتابة "النون" عوض"الميم"

- أمقذني (أنقذني) (04)

ب-أخطاء الخلط بين **الأصوات** في **السنة الخامسة.**

1-ص/س.

رصب (رسب) (10)

الصياحة (السياحة) (16)

2-س/ص.

سحة (صحة) (03)

ترقس (ترقص) (18)

3-ذ/ض او الظاد

بعذ (بعض) (16)

نذرت (نظرت) (16)

قذينا (قضينا) (08)

4-ض/ذ

ضوق (ذوق)

5-د/ض

ذروري (ضروري) (03)

اعتراذ (اعتراض)

يفرذه (يفرضه)

6-ز/ص

ازدقائي (أصدقائي) (18)

7-ش/ج

مشتهدين (مجتهدين) (10)

8-ص/ش

تصاجر (تشاجر) (02)

9-ت/ث

تكتر (تكثر) (05)

10-ن/ل

السنسل (السلاسل) (06)

11-ك/ق

يسكيها (يسقيها) (17)

12-خ/غ

سيخرق (سيغرق) (10)

ج)- أخطاء الخلط بين الأصوات في السنة السادسة.

1-ص/س

بصرعة (بسرعة) (03)

صوق (سوق) (03)

صامحيني (سامحيني) (03)

بصيطة (بسيطة) (15)

المصامير (المسامير) (15)

2-س/ص

تسرخ (تصرخ) (05)

انتسار (انتصار) (18)

سخرة (صخرة) (16)

اسمت (اصمت) (05)

3-ذ/ظ او ض

ذهر (ظهر) (03)

وذع (وضع) (16)

ايذن (أيضا) (03)

احذرت (أحضرت) (06)

4-ظ/ذ

أخظ (أخذ) (08)

5-د/ذ

يحدروها (يحذروها) (09)

6-د/ض

دربوه (ضربوه) (03) يندر (ينظر) (03)

ندت(نضت) (16)

تحدر (تحضر) (16)

بلغت نسبة الوقوع في أخطاء الخلط بين الأصوات خلال الطور 0.31% من مجموع الكلمات الواردة في إنشاءات التلاميذ ، وقد احتل هذا الخطأ المرتبة الأولى في السنة الرابعة بنسبة 1.16 % من مجموع الكلمات المستعملة لهذه السنة ، وتراجعت النسبة بعد ذلك إلى 0.56% في السنة الخامسة ، وإلى 0.31% في السنة السادسة.

ومن خلال هذا العرض لبعض الأخطاء وجدناأنه يمكن إدراجها ضمن ثلاثة مجموعات رئيسية وهي :

1- الأخطاء الناتجة عن انسجام الحروف في الكلمة الواحدة.

2- أخطاء ناتجة عن ضعف التمييز السمعي، والتميز البصري بين الأشكال

3-أخطاء ناتجة عن تأثير لغة المنشأ.

1- الأخطاء الناتجة عن انسجام حروف الكلمة الواحدة:

تشترك بعض الحروف العربية في مخارجها وصفاتها وقد لا تفرقهما إلا صفة واحدة لذلك فإهمال هذه الصفة يؤدي إلى الالتباس واعتبارها حرفا واحدا ،والمعروف أيضا أن بعض الحروف تؤثر في غيرها إذا تتابعت في الكلمة الواحدة ،فمثلا التاء تصير طاء إذا اتصل ا حرف من حروف الإطباق مثل:

اضترب اظطرب

اصتلح اصطلح

فصفة الإطباق انتقلت من الطاء في الحالة الأولى ومن الصاد في الحالة الثانية إلى التاء فأصبحت طاء، وعلى هذا الأساس يمكن تعليل الأخطاء الناتجة عن الخلط بين السين والصاد، وهي أكثر الأخطاء في هذا الصنف .

فالحرفان يشتركان في المخرج لأنهما من الحروف الأسلية (مخرجها من طرف اللسان وأعلى باطن الثنايا)،كما يشتركان أيضا في الصفات فكلاهما صفيري،ورخو،ومهموس وتعتبر صفة الإطباق التي تتميز ا الصاد الفارق الوحيد بينهما لو لاهذا لكانت السين صادا، يقول" ابن جني" عن ذلك:"...فالمطبقة أربعة، وهي الضاد والطاء والصاد الظاء " وما سوى ذلك فمفتوح غير مطبق،والإطباق أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقا له ،ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا، والصاد سينا والظاء ذالا،ولخرجت الضاد من الكلام لأنه ليس من موضعها شيء غيرها تزول الضاد اذا عدمت الإطباق اليه ".[1]

وصفه الإطباق قد تنتقل إلى الشين فينطق ا صادا وذلك إذا اتصلت ببعض الحروف كالخاء ، والقاف، والطاء وهذا مانلاحضه في كلمة "قسنطينة" "وسخرة"" وبواسطة " حيث كتبت بالصاد عوض السين لأنها تنطق في الأصل صادا، ولكنها تكتب سينا.

ويدخل ضمن هذه الحالة كتابة الذال ضادا في كلمة (أنقضه)عوض (أنقذه)، ففي هذه الحالة انتقل الإطباق إلى الذال نتيجة اتصاله بالقاف فتحولت لفظيا إلى ضاد.

أما في كلمة (مجتهد) فالجيم تتحول لفظيا إلى شين ، فباتصالها مع التاء فقدت الصفة التي تميزها عن الشين وهي الجهر ، ولهذا نجد أن التلميذ قد كتبها كما سمعها أي " مشتهد "وهذايعنني أنه قدترجم ما سمعه إلى حروف ،وعليه فهذا النوع من الأخطاء ناتج أساسا عن اعتماد التلميذ في الكتابة على الحاسة السمعية فقط وإهماله للتذكر البصري.

2- الأخطاء الناتجة عن ضعف قدرة التمييز السمعي:

تعتبر مهارة الاستماع أول المهارات التي يفترض أن تعمل المدرسة على تنميتها لدى الطفل ، ليدرك عن طريقها الفروق البسيطة التي تميز صوت عن آخر وكلمة عن أخرى.

والأخطاء الناتجة عن هذا الضعف تتجسد خاصة في الخلط بين الضاد أو الظاء والذال، فهذا النوع من الأخطاء يأتي في المرتبة الثانية بعد الخلط بين السين والصاد ، وهي من الأخطاء العامة أي المشتركة

لأنا لا تخص تلميذا واحدا دون غيره ، وقد لاحظنا أن الضاد والظاء قد كتبتا ذالا في حالات كثيرة وخلال السنوات الثلاثة ، هذا يدل على أن التلميذ في هذه الحالة لا يعرف الفرق بين الحرفين ،ويعتبرهما حرفا واحدا ،هذالأن الحرفين يشتركان في المخرج ،فكلاهما لثوى (طرف اللسان وأطراف الثنايا)،كما يشتركان في الصفات فكلاهما رخو ومجهور ولكن الصفة التي لم يستطع التلميذ تمييزها في هذه الحالة هي صفة الاطباق ،فأدى ذلك إلى وقوعه في الخطأ واعتبار الظاء، ذالا.

(1) ابن جني، سرضاعة الاعراب،دراسة وتحقيق حسن الندوي الجزء الأول دار القلم دمشق الطبعة الأولى1985 ص61

أما الأخطاء الأخرى ، فهي خاصة، تتعلق بتلميذ واحد أو تلميذين على الأكثر.
وترجع أيضا إلى عدم التمييز السمعي للحروف المتشا ة،كالخلط بين الخاء والغين فالتلميذ في هده الحالة لم يميز صفة الجهر في الغين فكتبها خاء،مثلا: في كلمة"أخضب" (أغضب) . وهناك أخطاء أخرى تدل على ضعف سماع الكلمة ككل لأ ن الخلط بين الحرفين كان في كلمة واحدة مثلا: عند التلميذ رقم (04) الذي كتب "أمقذني" عوض "أنقذني" وهذا قد يرجع إلى ضعف حاسة السمع،و لكن غالبا ما يكون سببه نفسي لعدم تركيز التلميذ على سماع الكلمة.كما يدل هذا أيضا على النطق الخاطئ للكلمة وبظهر ذلك خاصة عند التلميذ رقم (14) الذي كتب "اللملة" عوض "النملة"، وإذا علمنا أن الكلمة موجودة في لغة المنشأ،فهذا يعني أنه اعتاد على نطقها خاطئة،فانتقل الخطأ من النطق أو اللفظ إلى الكتابة .
ولا بد أن نشير هنا إلى الفرق بين الخطأ في الخلط بين الظاء أو الضاد والذال الذي كان مشتركا بين التلاميذ وفي كلمات كثيرة، وبين الأخطاء الباقية، لأن في الحالة الأولى التلميذ لا يميز بين الحرفين أصلا ويعتبرهما حرفا واحدا،والدليل أنه أخلط بينهما في أكثر من كلمة،وهذا دليل أيضاعلىأنه ينطقهما حرفا واحدا،أما في الحالات الأخرى،فالتلميذ لا يخلط بين الحروف لأنه لا يفرق بينها،وإنما لأنه لا يميزها أحيانا لعدم تركيزه السمعي في كلمات معينة،وهذا دليل دائما على ضعف مهارة الاستماع .

3-الأخطاء الناتجة عن تأثير لغة المنشأ:

لاحظنا أن بعض أخطاء الخلط بين الأصوات سببها الرئيسي تأثير لغة المنشأ وخاصة ما تعلق بكتابة الضاد أو الظاء دالا،وكتابة التاء تاء، وهذا يرجع أساسا إلى أن التلميذ قد اعتاد لفظهما كما كتبهما.
وهذا الاستعمال نجده فيى منطقة الجزائر العاصمة وضواحيها وتميل الحروف إلى التفحيم كلما اتجهنا إلى البوادي.

فالكلمات كـ"درب" (ضرب) وتعلب (ثعلب) يستعملها الطفل في لغته بالصورة التي كتبها ا ، وهذا دليل على أنه ورغم وصوله الى السنة السادسة من تعليمه لم يكتسب بعد النطق السليم لهذه الحروف.

كما يمكن ادراج كتابة "الحاء"عوض "الهاء" ضمن هذا النوع ككلمة "تدأ" التي كتبت "تحدأ" خاصة إذا علمنا أن الجزائريين كثيرا ما يقولون مثلا "حبط" عوض"هبط"

-وهناك أخطاء أخرى لا تتعلق بنطق الحرف الواحد إنما باستعمال الكلمة ككل، كهذا الخطأ الذي نجده عند التلميذ رقم6 في السنة الخامسة حين كتب "السنا سل" عوض "السلاسل"،لأنه اعتاد على استعمال هذه الكلمة في لغته بالصورة الأولى فكتبها كما يلفظها .

وخلاصة لكل ما سبق فأخطاء هذا النوع عموما تدل على أن التلميذ لم يكتسب بعد النطق الفصيح للحروف العربية، ولم يكتشف الفروق التي تميز الحروف المتشا ة، هذا رغم وصوله إلى السنة السادسة من تعليمه ورغم أن المدرسة الأساسية تقضى سنتين في تعليم الحروف بشكليها، الصوتي والخطي.

5-أخطاء الوصل والفصل:

أ-نماذج من السنة الرابعة.

-فصل حروف العطف عن الفعل.

- فاقالت (فقالت) (08)
- فاجاء (فجاء) (17)

- فصل حرف الجر عن الاسم أوالفعل .

_ لي يتهيأ (ليتهيأ) (16).

_ بالكأس العالم (بكأس) (19).

_ بامصنع (بمصنع) (12).

_ لي صناعة (لصناعة) (16).

ب-نماذج من السنة الخامسة :

فصل حروف العطف عن الفعل أوالاسم

- فاشاهدنا (فشاهدنا) (01)

-فاالقرية (فالقرية) (06).

فصل حروف الجر عن الفعل أوالاسم

- لي يصلوا (ليصلوا).

- باتجهيز (بتجهيز) (11).
- باصعود (بالصعود)(16).
- لي أبي (لأبي) (01).

ج)أخطاء الفصل والوصل في السنة السادسة :

فصل حروف العطف عن الفعل أوالاسم

- فاصار (فصار) (16).
_ فاالعامل (فالعامل) (16).

فصل حروف الجر عن الفعل أوالاسم.

*وصل "أن"بالفعل.

- لي أمها (لأمها)(12). - أنتلتعق (أن تلتحق)(06).
- لي ليلى (لليلى)(12).
- باأمر (بأمر)(13).
- بامواد (بمواد) (15).

بلغت أخطاء الوصل والفصل خلال السنوات الثلاث خمسة وثمانين (85) خطأ وكانت نسبة الوقوع فيها 0.26% من مجموع الكلمات وهي من الأخطاء التي ارتفعت نسبتهافي السنة الخامسة ،وذلك بـ 0.31% وقد كانت في السنة الرابعة 0.30% وانخفضت بعدها إلى 0.21%في السنة السادسة .

إن ارتفاع هذا النوع من الأخطاء في السنة الخامسة دليل على تطور استعمال التلميذ لأدوات الربط الذي لم يصاحبه تطور في التحكم في الكتابة .

ونعني ـذه الأخطاء سوء الربط بين حروف العطف والجر والأدوات الأخرى بالأسماء والأفعال وذلك فصلا أو وصلا،وتجسدت هذه الأخطاء في :

- الفصل بين حرفي العطف "ف"والفعل (فاقالت (فقالت)أو الاسم (فاالقرية).
- الفصل بين حرفي الجر الباء واللام في الأسماء (لي أبي (لأبي))، (ب مواد(بمواد))وفي الأفعال (لي يتهيأ (ليتهيأ)).
- وصل حرف الجر "من"بالاسم (منفظلك(من فضلك)).
- وصل الأداة أن بالفعل (أنتلتحق (أن تلتحق)).

ونلاحظ أن أغلب التلاميذ يميلون إلى فصل هذه الحروف عن حروف الكلمة الأصلية وهذا دليل على أن التلميذفي هده الحالة يدرك جيدا أنا حروف المعاني وتؤدي وظيفة الربط أي أناعنصرلغوي

منفصل ولكنه لم يستوعب بعدقواعدالكتابة العربية التي تستوجب وصل هذه الحروف بالكلمة إذا كانت منفردة كالفاء والباء ، واللام ولكنها تفصل إذ الم تكن كذلك كثم ،وإلى،وأن...

لذلك فعدم إدراك قواعد الكتابة العربية ورسمها هو السبب الرئيسي في هذا النوع من الأخطاء ،ورغم أن التلميذ قد إجتاز مرحلة تدرب فيها علىالقراءةوتعرف من خلالها على الكتابة إلا أن هذا لم يكسبه تحكما في قواعد الكتابة لأنه لم يمارسها فعليا، فالاكتفاء بالتذكر السمعي والبصري لا يكفي للتحكم في قواعد الكتابة.

ويمكن إدراج هذا الخطأ ضمن الأخطاء المرحلية التي يندر وجودها في المستويات المتقدمة .

6-أخطاء كتابة الهمزة المتطرفة والمتوسطة :

وهذه بعض الأمثلة من السنوات الثلاث

أ)من السنة الرابعة .

الهمزة المتوسطة

- لرأيتك (لرؤيتك) (14)
- مكافئة (مكافأة) (10)
- هدئت (هدأت) (18)

الهمزة المتطرفة .

- بدء (بدأ) (16)

فجاأ (فجاء)(15)

ب)من السنة الخامسة:

*الهمزة المتوسطة .

- رئتنا (رأتنا) (07)
- يؤتي (يأتي)(17)
- عندإذن(عندئذ)(17)

*الهمزة المتطرفة :

- بدء (بدأ)(06)
- مملوؤ(مملوء)(13)

ج)**من السنة السادسة :**

*الهمزة المتوسطة **:**

- المألمة (المؤلمة)(16)
- تأنبها (تؤنبها)(11)
- القرائة (القراءة)(01)

*الهمزة المتطرفة :

- شيأ (شيء)(10)
- الدافء(الدافئ) (10)

بلغت أخطاء الهمزة المتوسطة ثلاثة وثمانين (83) خطأ خلال الطور وكانت نسبة الوقوع فيها 11.59%من مجموع 716 كلمة تحوي همزة ، وهذا النوع من الأخطاء المتناقصة تدريجيا ، فقد كانت نسبة الوقوع فيه في السنة الرابعة 16.89 %ا وانخفضت بعدها إلى 13.5 %في السنة الخامسة إلى أن وصلت6.39 %في السنة السادسة.

أما أخطاء الهمزة المتطرفة فبلغت ثمانية عشر (18) خطأ خلال الطور بنسبة 2.5 %،وقد سجلنا في السنة الرابعة نسبة 4.1 %ثم 3 %في السنة الخامسة و 1 %في السنة السادسة .

لذلك فأخطاء كتابة الهمزة بنوعيها المتوسطة والمتطرفة من الأخطاء المتناقصة تدريجيا وقد تجسدت فيما يلي :

- كتابة الهمزة الساكنة على الألف بعد ضمة (لرأيتك)
- كتابة الهمزة بعد الكسرة على الألف (بعدإذ)
- كتابة الهمزة على الواو وهي ساكنة بعد فتحة (يؤتي)
- كتابة الهمزة على الألف وهي ساكنة بعد ضمة (المألمة)
- كتابة الهمزة على النبرة وهي مفتوحة بعد الفتحة (هدئت)
- كتابة الهمزة المتطرفة على السطر وهي مفتوحة بعد فتحة(بدء)
- كتابة الهمزة المتطرفة على الواو بعد ساكن (مملوؤ)
- كتابة الهمزة المتطرفة علىالسطر بعد كسرة (الدافء)

تعتبر كتابة الهمزة من عوائق الخط العربي وهي من الأمور التي تستعصي على المتعلم كثيرا لأنها تخضع لقواعد ضابطة تتعلق بحركتها وحركة ما قبلها و تستدعي لذلك ،معرفة هذه القواعد ،وقد لا تكفي القواعد لضمان صحة الكتابة إذ يضاف إليها أحيانا السلامة النحوية ومعرفة حركة الإعراب.

وقد ارتفعت نسبة الخطأ في الهمزة المتوسطة في السنة الرابعة ويمكن تفسير ذلك بتعقد كتابة الهمزة وعدم برمجتها في هذه المرحلة و بدأت برمجة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة في دروس الإملاء إبتداء من السنة الخامسة.

7-أخطـاء همزة الوصل :

وهذه بعض الأمثلة من السنوات الثلاث

أ)-من السنة الرابعة :

1)حذف همزة الوصل :

- فتقطع (فانقطع)(15)
- فنتهى (فانتهى)(13)

- وحذروا (واحذروا)(17)
- بتجاه (باتجاه)(09)

2)كتابة همزة القطع عوض الوصل:

- ألسلام (السلام)(06)
- إذهب (اذهب) (08)
- إبن (ابن)(17).

ب)-من السنة الخامسة :

1)حذف همزة الوصل:

- ونطلقنا(وانطلقنا)(02)
- وستشهدوا (واستشهدوا)(13)
- ونتصروا(وانتصروا)(20)

2)كتابة همزة القطع عوض الوصل:

- إستعمار (استعمار)(12)
- إرجع (ارجع)(05).

ج)من السنة السادسة:

1)حذف همزة الوصل:

- فختار (فاختار)(09)
- فستطاع (فاستطاع)(10)

- ولتي (واللتي)(12)
- وستولى (واستولى)(08)

2)كتابة همزة القطع عوض الوصل:

- إمرأة (امرأة) (03)
- إسمها (اسمها) (13)

بلغ مجموع أخطاء حذف همزة الوصل خلال الطور ثمانين خطأ(80) وكانت نسبة الوقوع فيها 21.8% من مجموع 366 كلمة تحوي همزة وصل،وقد ارتفعت النسبة كثيرا في السنة الرابعة ووصلت إلى 38%وانخفضت بعدها إلى 18.26% أما في السنة السادسة فسجلنا نسبة 19.32%.

بينما أخطاء كتابة همزة القطع عوض الوصل فبلغت اثنين وثمانين (82) خطأ خلال الطور بنسبة 22.4% وهي من الأخطاء التي تزايدت نسبة الوقوع فيها في السنة الخامسة فقد سجلنا 33.6% ولم تتعد 30%في السنة الرابعة و 14.49% في السنة السادسة .

إن همزة الوصل هي همزة زائدة يؤتى ا للتخلص من الإبتداء بالساكن عند الكلام وتكون في بعض الأسماء وفي الأفعال الخماسية والسداسية ومصادرها، وفي الأمر من الفعل الثلاثي ،ويمكن تفسير تزايد هذا النوع من الأخطاء بتطور الرصيد اللغوي للتلميذ وتزايد استعماله للأفعال الخماسية والسداسية ومصادرها

لاحظنا أن التلاميذ يميلون إلى حذف همزة الوصل خاصة إذا كانت في وسط الكلام واتصلت برابط، فإذا اعتمد التلميذ على التمييز السمعي فقط في الكتابة، فسيقع حتما في هذا الخطأ لأنه لا يسمع هذا الحرف ، وبالتالي لا يكتبه لذلك فهذا الخطأ يدل على أمرين رئيسيين:

1- اعتماد التلميذ على التمييز السمعي في الكتابة ،فكأنه يطبق قواعد الكتابة الصوتية.

2- عدم معرفة التلميذ لأصول الكلمات ومشتقاتا ورسمها الخطي .

أما كتابة همزة القطع عوض الوصل فيرجع أساسا إلى جهل التلميذ للقاعدة رغم أن هذا الدرس مبرمج في هذه المرحلة ،كما يرجع أيضا إلى أن بعض التلاميذ يعتبرون الألف والهمزة حرفا واحدا وأن الهمزة تابعة في الرسم للألف، لذلك نجدهم يهملون رسم الهمزة أو العكس يرسمونا على الألف سواء أكانت همزة قطع أو وصل وهذا دليل دائما على عدم إدراكهم للفرق بين الحالتين .

8-أخطاء الألف اللينة :

وهذه بعض الأمثلة من السنوات الثلاث

أ)-من السنة الرابعة :

1)كتابة الألف الممدودة عوض المقصورة :

- انتها (انتهى)(13)
- ترعا(ترعى)(15)
- اشترا(اشترى)(19)
- قرا (قرى)(13)
- اليمنا(اليمنى)(18)

2)**كتابة الألف المقصورة عوض الممدودة:**

- نجى(نجا)(11)
- أنى (انا)(15)
- دعى (دعا)(12).

ب)من السنة الخامسة

1-كتابة الألف الممدودة عوض المقصورة :

- اعتنا(اعتنى)(01)
- أتمنا(أتمنى)(18)
- انتها(انتهى)(12)

2-**كتابة الألف المقصورة عوض الممدودة :**

- رضى (رضا)(09)
- إلى(إلا)(15)

ج) من السنة السادسة:

1_ **كتابة الالف الممدودة عوض المقصورة .**

_ اهتدا (اهتدى) (1).

_جرا (جرى) (03).

_التقا (التقى) (02).

_جرحا (جرحى) (16).

_أخرا (أخرى) (16).

2-كتابة الألف المقصورة عوض الممدودة:

_دعى (دعا) (10).

_عصى (عصا) (10).   _إلى (إلا) (05).

بلغ عدد الأخطاء في كتابة الألف الممدودة عوض المقصورة خلال الطور خمسة وثلاثين (35)خطأ، وكانت نسبة الوقوع فيه 0.11% من مجموع الكلمات الواردة في إنشاءات التلاميذ، وقد تناقصت نسبتها تدريجيا من 0.17% في السنة الرابعة إلى 0.11 % في السنة الخامسة و0.06 %في السنة السادسة .

أما أخطاء كتابة الألف المقصورة عوض الممدودة فكان عددها سبعة وعشرين 27 خطأ وبلغت نسبة الوقوع فيه 0.08%.

أهم ملاحظة استخلصناها خلال تطور هذا النوع من الأخطاء أن التلاميذ في السنة الرابعة كانوا يميلون إلى كتابة الألف الممدودة ويتجنبون الألف المقصورة وهذا طبيعي لأن ما يعرفه التلميذ هو أن المد بعد فتحة يرسم ألفا، وهذا ما يفسر ارتفاع النوع الأول من الأخطاء في السنة الرابعة، أما في السنة السادسة فارتفعت الأخطاء في كتابة الألف المقصورة عوض الممدودة ، بينما انخفض النوع الأول، وهذا يدل على أن التلميذ بدأ يستعمل أكثر الألف المقصورة وأنه أدرك أن المد في آخر الكلمات حتى وإن كان بالفتحة لا يرسم ألفا دائما فقد يكون ألفا مقصورة ، وهذا ما أدى إلى اضطرابه في اختيار إحداهما،لأن كتابة الألف اللينة في نهاية الأسماء والأفعال من مشاكل الخط العربي ومن الأمور التي يرتبك فيها المتعلم كثيرا، لأنها تعتمد على معرفة أصل الحرف بالرجوع إلى أصل الكلمة كمصدرها أو فعلها المضارع ، واعتماد التلميذ على تذكره البصري لا يكفي لتجنب هذا الخطأ ،إذ يستوجب عليه أيضا معرفة أصل الحرف ، وهذا ما يستعصي عليه ،وقد يفوق مستواه في هذه المرحلة ، لهذا نجدأن هذا الخطأ قد يستمر مع المتعلم في المستويات المتقدمة .

9- أخطاء كتابة نون التنوين والإشالة وسوء التنقيط :

هذه الأخطاء كانت قليلة جدا بالمقارنة مع الأخطاء الأخرى ،وأعلى نسبة سجلت كانت في كتابة نون التنوين حيث بلغت الأخطاء خلال كامل الطور خمسة وأربعين (45) خطأ ،وكانت نسبة الوقوع فيها تقدر ب 0.14 %.

أما أخطاء رسم الإشالة فبلغت تسعة وعشرين (29) خطأ بنسبة 0.08% ،بينما أخطاء إهمال التنقيط كانت قليلة جدا لم تتعد أربعة عشر (14) خطأ خلال الطور .

- إن كتابة التلميذ لنون التنوين في مثل "أيذن" (أيضا) ، "شكرن"(شكرا)، يدل على عدم إدراكه في هذه المرحلة للتنوين ووظيفته كما يدل أيضا على اعتماده الكلي على التمييز السمعي في الكتابة ، واهماله للشكل الخطي واعتباره الكتابة ، ترجمة حرفية للأصوات

المسموعة ، ويمكن إدراج هذا النوع من الأخطاء ضمن الأخطاء المرحلية التي كثيرا ما تختفي مع اجتياز التلميذ للمرحلة الإبتدائية.

- بينما أخطاء إهمال التنقيط فيرجع أساسا إلى أحد عيوب الخط العربي المتمثل في كثرة النقط على الحروف ، الذي يؤدي أحيانا إلى إهمال التلميذ لها بسبب التسرع أو السهو ، ورغم قلة هذا الخطأ إلا أنه قد يؤدي إلى تغيير المعنى ككل ، لأن عدم وضع النقط المناسبة قد يعني حرفا آخر، وهذا يعني أحيانا كلمة أخرى ، ولهذا وجب الحرص على وضع هذه النقط في مكانها المناسب .
- أما أخطاء وضع الإشالة فكانت على عكس النوعين السابقين متزايدة هذا دليل على عدم تحكم التلميذ في كتابة الظاء والضاد،والسبب أن هذا الخطأ بالذات يعتمد على التذكر البصري ولا يخضع لقاعدة ضابطة لأن الحرفين حاليا هما شكلان خطيان لحرف واحد ،فلا يمكن التمييز بينهما إلا بمعرفة كتابة الكلمة أي التذكر البصري فقط ، ولهذا لم ندرج هذا الخطأ ضمن أخطاء الخلط بين الأصوات. وهذا النوع من الأخطاء قد نجده في مستويات متقدمة جدا .

ثالثا :انتائج المستخلصة :

من خلال هذا العرض للأخطاء المرتكبة خلال كامل الطور والتحليل المقارن لها نستنتج مايلي :

- إن مجموع الأخطاء في تناقص مستمر من سنة إلى أخرى وهذا يدل على تطور تحكم التلميذ في قواعد الكتابة .
- يشترك الطور الثاني للتعليم الأساسي في نوعية الأخطاء المرتكبة ولكن هذه الأنواع لا تخضع لنفس الترتيب من حيث التواتر ، حيث كانت المرتبة الأولى في السنة الرابعة لأخطاء الخلط بين الأصوات ثم تليها أخطاء كتابة التاء المربوطة عوض المفتوحة ، وبعدها تأتي أخطاء حذف المد بالألف ، بينما في السنة الخامسة والسادسة كانت المرتبة الأولى لأخطاء حذف الحروف تليها أخطاء حذف المد ثم أخطاء كتابة التاء المربوطة عوض المفتوحة ، أما أخطاء الخلط بين الأصوات فاحتلت المرتبة الرابعة .

- وهناك أنواع من الأخطاء ارتفعت في السنة الخامسة قبل أن تنخفض في السنة السادسة كأخطاء حذف الحروف وحذف المد بالألف وأخطاء الوصل والفصل ... ويفسر هذا بعدم التوافق بين التطور الحاصل على مستوى الرصيد اللغوي للتلميذ واكتسابه لمهارة الكتابة .
- كما استنتجنا من خلال ملاحظتنا لتطور تعامل التلميذ مع المكتوب وممارسته للكتابة أنه يكتشف بالتدريج أخطاءه فتنمو عنده قدرة الانتباه والمقارنة، وهذا ما لاحظناه خاصة في تعلم كتابة التاء المربوطة والمفتوحة وفي حذف المد وزيادته ،حيث انتقلت الأخطاء إلى النقيض في السنة الخامسة وهذا دليل على أن التلميذ قد أدرك خطأه وهو بصدد العمل على تصحيحه ، وبناء على ذلك يمكن أن نعتبر السنة الرابعة المرحلة الأولى لتعلم اللغة المكتوبة والتعرف عليها ، أما السنة الخامسة فهي مرحلة اضطراب ومقارنة وملاحظة الذات والدليل ظهور الأخطاء المعاكسة لأخطاء السنة الرابعة وهي أيضا مرحلة بداية التصحيح الذاتي ،أما في السنة السادسة فترسم ملامح لغة الطفل الكتابية شيئا فشيئا.
- أغلب الأخطاء المرتكبة سببها الرئيسي هو اعتماد التلميذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة وهذا ما ظهر خاصة في أخطاء حذف الحروف ،و حذف المد بالألف ، وهو دليل على أن التلميذ يترجم ما يسمعه من أصوات ولا يستند في ذلك علىالتذكر البصري أو المعيار الضابط .
- واعتماد التلميذ على حاسة السمع فقط دليل على أن المدرسة لم تعوده على استعمال الحواس الأخرى خاصة التذكر البصري ، وهذا كله يدل على عدم اكتشافه لخصائص نظام الكتابة الذي يعتبره ترجمة للأصوات إلى شكل خطي فقط .
- كما أن الأخطاء المرتكبة تدل على ضعف مهارة الاستماع وقدرة تمييز الأصوات وظهر ذلك خاصة في أخطاء المد وأخطاء الخلط بين الأصوات، رغم أن المدرسة الأساسية تقضي ثلاث سنوات في تعليم الجانب الشفاهي لتنمية قدرة الكلام والسمع ، وسنتين في تعليم الحروف الأبجدية التي يكررها التلميذ حتى الملل.

- ولذلك فقضاء ثلاث سنوات في تعليم اللغة الشفاهية ،والقراءة لم يكسب التلميذ معرفة فعلية باللغة المكتوبة، بل جعله يعتمد كليا على حاسة السمع في الكتـابة ويهمـل الملاحظـة البصرية. هذالأن التلميذ يكتشف نظام الكتابة وخصائصها بممارستها الفعلية ، والنتائج أوضحت أنه كلما مارس التلميذ الكتابة كلما اكتشف خصائصها ولاحظ أخطاءه وحاول تصحيحها ، وهذا هو المسار الذي رسمته لنا الأخطاء المدروسة .

الأخطاء التلاميذ			التاء المفتوحة عوض المربوطة	المربوطة عوض المفتوحة	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	حذف المد بالألف	زيادة المد بالألف	الألف الممدودة عوض المقصورة	المقصورة عوض الممدودة	حذف همزة الوصل	حذف حروف	زيادة حروف	الربط	نون التنوي
01	س4			03		01	11						01		01
	س5		04	02	01	08	05	01			06	03	03		
	س6			04		13	03	02	01	02	03	04	03	01	
02	س4		04					02		02	01	02	02		
	س5		03	01		03	02		01	01	06	01	01		
	س6			01		01	02	01		05	01	01		01	
03	س4		02	06	01		07		02	01	01	04	09	01	03
	س5		06			08	02	01			12	06		07	
	س6		06		01	05	02		01		05	07		06	
04	س4				02	02						01			
	س5			01							01		03		
	س6			01							01		02		
05	س4		03	03	01		12				01	07	02	03	03
	س5	03	04	01		10					06	03			
	س6	02	04	01		10			01	02	07	02		02	
06	س4		02	01	03		06	02	01			06	01		
	س5		03	02	01	22	05			01	16	01	06		
	س6	01	03	01		08	03				10	04	03		01
07	س4		02	02		01	06	01		01	01	02	01	01	
	س5	01		01		03					02	02			
	س6	01					01		01	01	02				02
08	س4		01	06	03		08	02					01	02	
	س5		02	02		06	03			01	06		02		
	س6		02	01		01			01	01	02	01			
الأخطاء التلاميذ			التاء المفتوحة عوض المربوطة	المربوطة عوض المفتوحة	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	حذف المد بالألف	زيادة المد بالألف	الألف الممدودة عوض المقصورة	المقصورة عوض الممدودة	حذف همزة الوصل	حذف حروف	زيادة حروف	الربط	نون التنوي
09	س4			11	01		01	01			01	08	06	01	
	س5	01	06	01		05		01		02	09	02	02	02	
	س6	03	03			01				07	12	01	01		
10	س4			10	05		01	01	02	02		02	01		
	س5	02	05	03		03		04	01	02	06				
	س6	01	04	02	02	01			03	01	01	01			01
11	س4							01	01		01	01			
	س5			01	02				01		01				
	س6			01		01				02	02				
12	س4		01	02	01		03		01			02	03	01	
	س5		03			03	02				01		03		
	س6	01	01	02		01	02	01	01	04	02	04	04		

	01		03	05	03		03	01	03	01	02	07		س4	13
			01	02	02				02		02	06	01	س5	
		01		03	02				01			06	01	س6	
	01		03	04	04			03	10		03	05	02	س4	14
				06					06		01	03	02	س5	
		01	03	08	01				01			04	01	س6	
		02		03	04	03	02	04	02	02	01	12	03	س4	15
02		02	03	01	03	02	01	04			01	10	04	س5	
		03		01					01			05	01	س6	
	08	09	06	06	02		01		07	02	02	03	01	س4	16
	04	06	03	04	01		01		06		01	03	02	س5	
	01	07	01	07	04	01	02		07		03	02	05	س6	
		02	02	02	01			02			04	02		س4	17
		01		01	02		01	02	01	01	02	02		س5	
02		01	01	02	04			01	02		02	01		س6	
	01	02	02	02			01	01	02		06	05		س4	18
				04	01	01	01		02			02	03	س5	
				04	01			02	02			03	02	س6	
		02	04	04	01		01		06		01	06	04	س4	19
01				03					06	01	02	06	05	س5	
		02		01					05			04	02	س6	
			01	07			01	01	03		01	07		س4	20
	02	01	01	03	03				02		03	07		س5	
02	01	01	02	10	03	02	02	01	01			04	02	س6	

المبحث الثالث:

الأخطاءالتركيبية

الأخطاء التركيبية :

البني التركيبية هي :" تلك القواعد التي تفرع فيها العناصر اللغوية ،وتصور فيها بالتالي العلاقات التي تربط العناصر فيما بينها"[1]،فهي جوهر النظام اللغوي ،وبمثابة جسر يربط المكونات اللغوية جميعها حيث يقول ميشال زكرياء "إن المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البني التركيبية التي تحتوي على تمثيل دلالي يستمد من المكون الدلالي، وعلى تمثيل صوتي يستمد من المكون الفونولوجي ،فيكون المكون التركيبي بمثابة جسر يربط بين المعني والصوت "[2]

الأخطاء التركيبية الواردة في إنشاءات التلاميذ :

صنفناها إلى الأنواع التالية :1

- أخطاء الاختيار.
- أخطاء التطابق.
- أخطاء حذف "ال".
- أخطاء الإعراب.
- أخطاء الحذف.
- أخطاء الحشو.
- أخطاء التكرار.
- التراكيب الغامضة والركيكة .
- أخطاء التقديم والتأخير.
- أخطاء التداخل .

)خولة طالب الإبراهيمي :طريق تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية رسالة ماجستير 1977 جامعة الجزائر ص 2

2)ميشال زكرياء :الألسنية التوليدية ،التحويلية وقواعد اللغة العربية بيروت 1982ص 160

أولا : العرض الإحصائي للأخطاء :

	السنة الرابعة		السنة الخامسة		السنـة السادسة		الموع	النسبة
الأخطاء	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الاختيار	75	13.78 %	86	18.02 %	101	18.84 %	262	16.82 %
التطابق	102	18.75 %	84	17.61 %	70	13.06 %	256	16.44 %
حذف"ال"	91	16.72 %	62	%13	54	10.07 %	207	13.29 %
الإعراب	72	13.23 %	46	%9.64	74	13.80 %	192	12.33 %
الحذف	47	%8.64	54	11.32 %	75	%14	176	11.30 %
الحشو	62	11.93 %	50	10.48 %	52	09.70 %	164	10.53 %
التكرار	38	6.98 %0	40	8.38 %0	43	8.02 %0	121	%7.77
التراكيب الركيكة أو المبهمة	14	%2.57	22	04.65 %	22	04.10 %	58	03.72 %
التقديم والتأخير	10	01.83 %	15	03.14 %	18	03.35	43	02.76 %
التداخل	18	03.30 %	13	02.72 %	12	02.23 %	43	2.76 %0
التراكيب الناقصة	15	02.75 %	05	01.04 %	15	02.79 %	35	02.24 %
الموع	544		477		536		1557	

السنـــوات / الأخطاء	نسبة الوقوع فيها في السنة الرابعة	نسبة الوقوع في السنة الخامسة	نسبة الوقوع في السنة السادسة
الاختيار	% 0.88	% 0.9	% 0.74
التطابق	% 01.19	% 0.88	% 0.51
حذف "ال"	% 01.06	% 0.65	% 0.39
الإعراب	% 0.84	% 0.48	% 0.54
الحذف	% 0.55	% 0.56	% 0.55
الحشو	% 0.72	% 0.52	% 0.38
التكرار	% 0.44	% 0.42	% 0.31
التراكيب الغامضة والركيكة	% 0.16	% 0.23	% 0.16
التقديم والتأخير	% 0.11	% 0.15	% 0.13
التداخل	% 0.2	% 0.13	% 0.31
التراكيب الناقصة	% 0.17	% 0.052	% 0.11

نسب الوقوع في **الأخطاء التركيبية خلال السنوات الثلاث .**

بلغ مجموع الأخطاء التركيبية خلال الطور 1557 خطأ،ومن خلال العرض الإحصائي السابق لهذه الأخطاء نخرج بعدة ملاحظات:

- هناك انخفاض في نسبة الوقوع في الخطأ من سنة إلى أخرى ، حيث كانت النسبة في السنة الرابعة 6.38 %من مجموع 8518 كلمة ،وفي السنة الخامسة انخفضت إلى 5.03% من مجموع 9483 كلمة ،أما في السنة السادسة فقد سجلنا نسبة 3.94 % من مجموع 13574 كلمة.
- كما نلاحظ أن عدد الأخطاء قد انخفض كثيرا في السنة الخامسة حيث وصل إلى 477 خطأ قبل أن يرتفع إلى 536 خطأ في السنة السادسة ، وهذا نجد له تفسيرا في الموضوعات المقترحة في هذه السنة(وقد تعرضنا لذلك في فصل سابق) وهذا ما جعل مجال التعبير محدودا وضيقا ، فالتلميذ في هذه الحالة لا يستطيع أن يقدم أكثر مما يطلب منه وهذا ما لا يكشف عن مستواه الحقيقي لأنه يجعل مجال الخطأ محصورا.
- أما الارتفاع الذي شهدته الأخطاء في السنة السادسة فيفسر بازدياد حاجات التلميذ التعبيرية ، من خلال اعتماد البرنامج أكثر على الموضوعات السردية التي تحتاج إلى توظيف أكبر للتراكيب وتنويع استعمالها ،ولهذا أظهرت هذه العوامل عجز التلميذ عن تركيب كلام سليم يعبر عن أفكاره وبذلك فالسنة السادسة يمكن اعتبارها الامتحان الحقيقي لمستوى التلميذ اللغوي خاصة في جانبه التركيبي .
- ولاحظنا أيضا أن الأخطاء لم تشهد خط سير واحد خلال الطور ، لذلك قسمناها إلى ثلاثة أنواع ، فالنوع الأول يشمل الأخطاء التي شهدت تزايدا من سنة إلى أخرى وهي أخطاء الحذف وأخطاء الاختبار وأخطاء التكرار وأخطاء التقديم والتأخير ، والنوع الثاني يشمل الأخطاء التي شهدت انخفاضا في السنة الخامسة قبل أن ترتفع في السادسة ،وهي أخطاء الإعراب ، والحشو والتراكيب الناقصة والتراكيب الركيكة ،أما النوع الثالث،فيشمل الأخطاء التي عرفت انخفاضا تدريجيا وهي:

ثانيا :التحليل المقارن للأخطاء .

1-أخطاء الاختيار:

عرفت أخطاء الاختيار أكبر نسبة للأخطاء المرتكبة خلال الطور حيث بلغ عـددها 262 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيها تقدر ب 0.82% من مجموع 31575 كلمة واردة في الإنشاءات . وأعلى نسبة سجلت كانت في السنة الخامسة ب 0.9% ولم تتجاوز في السنة الرابعة نسبة 0.88% أما في السنة السادسة ،فوصلت إلى 0.74%

المعلوم أن اللغة تنتظم وفق محورين هما:محور التركيب، ومحور الاستبدال وهذا النـوع مـن الأخطاء يقع ضمن المحور الثاني الذي يشمل المجموعات الدلالية التي تـتم فيهـا عمليـات اختبـار الوحدات المناسبة الخاضعة للمخزون المعرفي للإنسان ،فإذا لم يكن الاختبار مناسـبا أدى إلى تغـير التركيب ككل ،كما أن "أي اختبار لأي عنصر لغوي يؤدي إلى اختيار آخر هو في الحقيقة مـرتبط بالاختبار الأول (1)

ولذلك تتمثل أخطاء الاختيار في عجز التلميذ عن استحضار الكلمات أو الحروف المناسـبة للتعبير المقصود،نظرا لعدم امتلاكه لها لضعف رصيده اللغوي، أو لعدم تمييزه بين المعـاني المختلفـة وخلطه بين الكلمات و الروابط .وقد قسمنا هذه الأخطاء إلى أربع مجموعات رئيـسية وهـي :1- اختيار حروف الجر،2- اختيار حروف العطف، 3- اختيار أداة النفي ،4- اختيار الكلمات المناسبة.

1-1-اختيار حروف الجر:

أ-نماذج من السنة الرابعة :

1- يجب أن نبحث عليه في كل مكان... (1).
2- تستطيع الاعتماد عن نفسك... (13).
3- استمر الكفار عن البحث عنه... (7).
4- طلبت من النملة أن تتمسك فيها... (4).
5- سقط في الأرض... (09).

(1)عبد الله لقديم :الأخطاء النحوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية رسالة ماجستير1988.
لونيز:نظرية تشومسكي اللغوية ،ترجمة حلمي خليل ص 105.

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1-وهو يفيد الإنسان كثيرا من عمله... (1).
2- مطمئنين من سلامتنا... (2).
3-لا تتوقف عن السفر (09).
4-و أطلب في العمال الذين يعملون اهتماما (15).
5-تلتصق في جلده (19).

ج-نماذج من السنة السادسة :

1-لكي يتعرف به الناس (05).
2-تخبرنا على حالة الطقس(09).
3-الذي أدى لاحتفاظ (10).
4-تمكن الفلاحين لرفع مستوى الإنتاج (13).
5-ذهب للبحث على علي بابا(19).

شكلت أخطاء اختيار حروف الجر أكبر نسبة ضمن أخطاء الاختيار ككل ،حيث لاحظنا أن أغلب التلاميذ يجدون صعوبة كبيرة في اختيار حرف الجر المناسب للتعبير المقصود ،فغالبا ما يخلطون بـين الحروف ، لعدم تمييزهم بين الوظائف الدلالية الخاصة بكل حرف ،ولأن الاختيار يخـضع لـسياق الكلام و المعنى المراد وهذا مرتبط بما يسبق الحرف وما يلحقه.

وقد لاحظنا أن الخلط كان خاصة بين الحرفين "عن " و "على" فكثيرا ما اعتبر هذان الحرفان حرفـا واحدا،ويرجع ذلك أساسا إلى تأثير لغة المنشأ،و العوامل اللغوية بالإضافة إلى العامل التعليمي التربوي ،و النماذج المقدمة تعطينا صورة عن ذلك

فالمثال (أ-1) استعمل التلميذ حرف الجر "على" الذي يفيد الاستعلاء عوض الحرف "عن"الذي يفيد التجاوز فهذا الخطأ لم ينتج عن خلط التلميذ بين معنى الاستعلاء و التجاوز بل لأنه اعتـبر الحـرفين "عن" و"على" حرفا واحدا لعدم يميزه بين الوظائف الدلالية لكل واحد منهما، وفي هذه الحالة نـرى أن السبب الأول لهذا الخطأ هو تأثير لغة المنشأ التي يستعمل فيها حرف الجر "على"ليدل على معـاني "عن" و"على"معا

ولهذا نجد بعض الجزائريين يقولون "نبحث اعليه" .

ونفس الشيء نجده في المثال (ب-3)حيث استعمل التلميذ معنى الاستعلاء والسياق لا يتطلب ذلك ، وهذا أيضا يمكن إرجاعه للغة المنشأ .

بالإضافة إلى الحرفين "عن" و"على" هناك حروف أخرى خضع استعمالها لتأثير لغة المنشأ.

فحروف الجر "من" و"على"،"ب"،"ل" ، نجدها في العامية الجزائرية ولكن باستعمالات لا تطابق دائما الاستعمال الفصيح ، فالمثال(أ-4) استعملت فيه "في " بمعنى "الباء"وهو استعمال مستمد من لغة المنشأ ، لأن "في " لا تفيد معنى الالتصاق ولكنها تستعمل بهذا المعنى في التعبير الدارج ،

ونفس الشيء في المثال (ب-5)، أما في المثال (ج-1) فقد استعملت "الباء" عوض "على" ،لأن التلميذ اعتاد على استعمال هذا المعنى بهذا التركيب ، فانتقل ذلك من لغة المنشأ إلى اللغة الهدف .

ولكن الخطأ في اختيار حروف الجر لا يرجع فقط إلى تأثير لغة المنشأ ، بل هناك عوامل أخرى كالعامل التعليمي الذي لم يكسب التلميذ قدرة على التمييز بين وظائف هذه الحروف ، خاصة في التفريق بين الحرفين " ل"،و"إلى" وهذا ما نجده في المثال (ج-3) حيث استعمل التلميذ "اللام" التي تفيد التعليل بينما السياق يدل على معنى انتهاء الغاية ، وأخطاء أخرى في الخلط بين" اللام" و(في)وذلك في المثال (ج-4)، واستعمال "في" عوض "من" في المثال (ب-4).

-لذلك فالأخطاء في اختيار حروف الجر يرجع أساسا للتأثير الكبير للغة المنشأ.

كما يدل ذلك على عدم ‘إدراك التلميذ لمعاني هذه الحروف رغم أن حروف الجر من الدروس المبرمجة في هذا المستوى ولكن ما جدوى القاعدة إذ لم تتبع بممارسة فعلية .

1-2-اختيار حروف العطف :

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1- دفعت النملة وسقطت في البركة ...(15)

2 - أرادوا أن يلعبوا مباراة في كرة القدم ثم توزعوا...(02)

3 - كان يلعب بالكرة ثم صدمته ...(07)

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1- تنقل كثيرا من الناس فسافر الطائرة ليلا ونارا ...(09)

2 - طرق ملتوية مملوءة بالأشجار فبعد أن استمتعنا وصلنا ...(06)

3 - فاستعمل شعبها الحجارة فدامت حرب الحجارة تسع سنوات ....(08)

4 - وجدت الأمطار تسقط بغزارة ثم رجعت إلى البيت لألبس معطفي ...(06)

ج - نماذج من السنة السادسة :

1 - فظهر كهف دخلوا فيه وخرجوا وقال أغلق الباب..(04)

2 - ووقف أمام الصخرة ودخل إلى الكهف...(16)

3 - رأى كنوز فجمع القليل في صرة فخبأها ...(12)

4 - فقتلوه فوضعوه أمام المغرت ...(17)

بالإضافة إلى حروف الجر شكلت حروف العطف صعوبة كبيرة في اختيار المناسب منـها، فكثيرا ما يخلط التلاميذ بين الحروف

الثلاثة :الواو، الفاء،ثم،والسبب الرئيسي في سوء اختيار هذه الحروف هو عدم إدراك التلميذ للمعنى الذي يؤديه كل واحد من هذه الحروف ، واستنتجنا من ذلك أن التلميذ يعتبرها روابط فقـط ولا يدرك الفروق التي تميز كل حرف منها ، لهذا نجده إذا احتاج إلى رابط يكتب تارة الواو وتارة أخرى الفاء ، أو ثم دون مراعاة لسياق الكلام والنماذج المتقدمة تعطينا صورة عن سوء الاختيار، وتـأثير ذلك على الوظيفة التبليغية

فلو أخذنا المثال (أ-1)لوجدنا أنه يتكون من حدثين : [دفعت النملة] ، [سقطت في البركة] ، وهما حدثان متتابعان زمنيا ولكن التلميذ لم يتمكن من التعبير عن هذا التتابع الزمني لأنه استعمل الواو عوض الفاء التي تدل على الترتيب من غير مهلة ، وهذا قد يؤدي إلى عدم فهم المتلقي للمقصود لأنه سيعتبر الحدثين منفصلين زمنيا لأنما ارتبطا بالواو، ولهذا فاستعمال الواو عوض الفاء قد أثـر في عملية التبليغ.

ولتوضيح ذلك أكثر نأخذ المثال (ج-1) ،فهذا المثال يتكون من أربع أحداث [فظهر كهف] + [دخلوا فيه] +[خرجوا] [قال :إغلق...] .

ويفترض أن هذه الأحداث تجرى في فضاء زمني معين ، ولكن التلميذ قد جمع بينها بـرابط واحد وهو الواو دون مراعاة للتعاقب الزمني ،لذلك فالمتلقي لهذا الخطاب يفهـم فقـط أن هـذه الأحداث قد وقعت ولكنه لا يدرك العلاقة الزمنية التي تربطها، لأنه لا يمكنه أن يتصور الفضاء الزمني الذي دارت فيه ،والأصل أن الحدث الثالث قد أعقب الثاني بفترة زمنية ،

والحدث الأخير كان مباشرة بعد الحدث الثالث ولذلك فأصل الجملة كالتالي (فظهر كهف دخلوا فيه ثم خرجوا فقال أحدهم...) وهذه هي العلاقة التي لم يتمكن التلميذ مـن ربطهـا بـين الأحداث ، وبذلك يكون قد عجز عن تبليغ خطابه .

إن تجريد الأحداث من فضائها الزمني قد يكون نتيجة تعود التلميذ في التعبير علـى الـسند البصري لمدة طويلة والذي يؤدي إلى حصر الفضاء الزماني والمكاني فانتقل هذا من التعبير الـشفاهي إلى التعبير الكتابي .

ولهذا فأخطاء اختيار حروف العطف تدل على أمرين أساسيين وهما:

1 - عدم معرفة التلميذ للوظائف الدلالية لكل حرف ، رغم أنا من الدروس المبرمجة في هذا المستوى .

2 - تجرد التلميذ من الفضاء الزمني عند نقله للأحداث ، وكل هذا راجع في الأســاس إلى الطريقة التعليمية.

1-3-اختيار أداة النفي المناسبة.

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1 - لا تخف يا أبي لا يحدث أي شيء...(02)

2 - لأننا لو دخلت الماء لم تستطع الطيران ...(10)

3 – فقال أحدهم لم يمكن أن يكون هنا...(18)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- نحن عازمون على القراءة ولا نتكاسل كما في الماضي ...(09)

ج-نماذج من السنة السادسة:

1- في المرة الأخرى لم أسامحك ...(05)

2- ولكن حي لا يفهم ...(09)

وجدنا أن بعض التلاميذ يخلطون بين أدوات النفي الثلاثة :لم،لن، لا،وهذا يرجع إلى سببين رئيسيين :

- أولهما تأثير لغة المنشــأ التي تستعمل نفس الأداة للنفــي في الماضــي والحاضر والمستقبل (ماراحش،مايروحش...)
- ثانيهما عدم إدراك التلميذ للوظائف الدلالية لهذه الحروف ، فهــو لا يفرق بين نفي الفعل في الماضي أو الحاضر أو المستقبل .

فلو أخذنا المثال (أ-2) لوجدنا أن التلميذ قام بنفي الفعل (تستطيع) بالأداة "لم" الدالة على الماضي و لكن السياق يستوجب النفي في المستقبل لأن أصل العبارة هو (لأننا لو دخلت الماء لــن نــستطيع الطيران...)فالتلميذ في هذه الحالة يدرك أن النفي سيحدث في المستقبل والدليل على ذلك إســتعماله للفعل المضارع ولكن الشيء الذي لم يدركه هو استعماله للأداة "لم " التي تقلب المضارع إلى الماضي وهذا يدل على جهله لوظيفة هذه الأداة، فأخطأ في تبليغ المعنى دون أن يدري ولذلك فهذا النوع من الأخطاء وإن كان للمنشأ تأثير كبير نظرا لتعود التلميذ على استعمال نفس الأداة لأزمنــة مختلفــة، فالطريقة التعليمية تقع عليها أكبر مسؤولية فيه لأننا لم توجه التلميذ للاستعمال السليم لهذه الأدوات، خاصة إذا علمنا أن هدف المدرسة الأساسية في المرحلة الأولى هو تصحيح لغة الطفل

1-4-اختيار الكلمات:

أ - في السنة الرابعة :

1 - من هناك الجهة ...(03) (تلك الجهة)
2 - يحضر الطعام طول اختفائهما ...(09)(مدة اختفائهما)
3 - تعال إلى بلادك القديمة ...(20)(بلادك الأصلية)

ب - في **السنة الخامسة :**

1 - له أهمية كثيرة ...(04) (أهمية كبيرة)
2 - كانت هادئة جيدا ...(06) (هادئة جدا).
3 - ثم سقاه بالري ...(09) (سقاه بالماء).

ج - في **السنة السادسة :**

1 - فكرت منذ أن نمت أظافري ....(02) (نعومة أظافري)
2 - وفي نفس الحال ترفع من مستوى العلم...(02) (وفي نفس الوقت)
3 - ذهب ليساعده من الذئب...(03) (ليخلصه)
4 - ماتت بفضل حمقها ...(10) (بسبب حمقها)
5 - لأنم يعملون بوسائل صغيرة...(06) (وسائل قليلة)

من أخطاء الاختيار الأخرى نجد سوء اختيار الكلمات المناسبة للمعنى المقـصود والـسبب الرئيسي لهذا الخطأ هو : عجز الرصيد اللغوي للتلميذ وعدم استيعابه لرغبته التعبيرية، فكثيرا ما يريد التعبير عن معاني معينة فلا يستطيع ذلك لأنه لا يملك في مستودعه اللغوي الكلمة المناسبة ، فيلجأ إما إلى استبدال هذه الكلمة بكلمة أخرى من نفس الحقل الدلالي أو يضطرإلىاستعمال كلمة من لغـة منشئه .

والسبب الثاني لذلك هو عدم دقة معاني التلميذ،فهما وتعبيرا ، مما يؤدي إلى خلطه بين معاني الكلمات وبالتالي إلى أخطاء في استعمالها.

أما السبب الثالث فيتمثل في الحالة النفسية للتلميذ والشرود الذهني وعدم التركيز في الكتابة والتسرع في إيراد الأفكار .

و الأمثلة المقدمة توضح أكثر ما قلناه ، فالمثال (أ-2)استعمل التلميذ كلمة "طول" عـوض "مدة"والسبب في ذلك هو عجزه عن استحضار الكلمة المناسبة من رصيده اللغوي فعوضها بكلمـة ضمن حقلها الدلالي ،أما في المثال (أ-4) فالتلميذ استعمل كلمة "القديمة "عوض "الأصلية" لـنفس الأسباب المذكورة في المثال الأول،أما ما تعلق بالسبب الثاني فنجده في المثال (ب-1) حيث استعمل التلميذ كلمة كثيرة عوض ، كبيرة ،وهذا يدل عن عدم تمييز بين المعنيين ونفس الشيء نجده في المثال (ج-5) حيث استعملت كلمة صغيرة عوض قليلة .

ومن الأخطاء الناتجة عن شرود الذهن وعدم التركيز نورد المثال (ج-3) حيـث اسـتعمل التلميذ كلمة يساعده عوض يخلصه وهذا يعود في رأينا إلى أن التلميذ قد استحضر في ذهنه معنيين هما (يساعد) و (ليتخلص) ونظرا لتسرعه في إيراد الفكرة وعدم تركيزه، وميل الإنسان دائما إلى الاقتصاد ،استعمل لكلمة الأولى فأخطأ في الاختيار لأن هذه الكلمة لم تعبر عن المعنى المرغوب .

وخلاصة لكل هذا فأخطأ الاختيار تدل بوضوح على عجز التلميذ في استعمال الوحـدات اللغوية المناسبة لتعبيره، وهذا كما رأينا يعود في الأساس إلى عدم معرفته لوظائف الوحدات اللغويـة بالإضافة إلى عجز رصيده اللغوي وتأثير لغة المنشأ،و الشيء المؤسف في ذلك هو تزايد هذا النوع من الأخطاء من سنة إلى أخرى ، وهذا يعني تزايد رغبة التلميذ في التعبير مع قصور رصـيده ومعرفتـه اللغوية.

2-أخطاء التطابق :

بلغ مجموع أخطاء التطابق خلال الطور 256 خطأ، وكانت نسبة الوقوع فيه تقدر ب 0.81 % وقد عرف هذا الخطأ تناقصا تدريجيا خلال السنوات الثلاث، فقد سجلنا نسبة 1.9% في السنة الرابعة ، وانخفضت بعدها إلى 0.88% في السنة الخامسة ،إلى أن وصلت إلى 0.51% في الـسنة السادسة.

تتمثل أخطاء التطابق في عدم مطابقة الكلام اللاحق للكلام السابق وهذا التطابق قد يـشمل العدد أو الجنس أو زمن الفعل أو أسلوب الخطاب...الخ وهذا ما يؤدي إلى الاضـطراب في تبليـغ الكلام للملتقى ، وقد قسمنا هذه الأخطاء إلى خمس مجموعات رئيـسية، وهـي 1- التطـابق في الجنس،2- التطابق في العدد، 3- التطابق في زمن الفعل ،4- التطابق في أسـلوب الخطـاب ،5- تطابق الفعل مع الفاعل المتقدم عليه.

2-1-أخطاء التطابق في الجنس :

أ - نماذج من السنة الرابعة:

1 - شكرا لك أيها الحمامة ...(01)

2 - إن أثار محمد ينتهي هنا ...(05)

3 - هذه الرسالة الذي أطلب فيها...(06)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1 - رأينا الناس يسبحون والأخرى تأكل ...(03)

2 - نما الزرع فأنتجت...(08)

ج-نماذج من السنة السادسة :

1 - أعظم النعم التي وهبها الله للإنسان هو العقل...(01)

2 - إن لهذه الكون خالق...(05)

3 - تلبس ثو ا التي فقدته...(08)

شاع هذا النوع من الأخطاء كثيرا في السنة الرابعة وتمثل في معاملة المذكر بصيغة المؤنث أو العكس، وهذا يرجع في أغلبه إلى عدم معرفة التلميذ لجنس الكلمة أو لاضطرابه أثناء الكتابة ، مما يـؤدي إلى سوء تقدير العائد عليه، وقد يعود هذا النوع من الأخطاء إلى تأثير لغة المنشأ التي تعامل فيها بعـض الكلمات المذكرة معاملة المؤنث أو العكس .

ولتوضيح كل ما قلناه نورد بعض النماذج الدالة على ذلك ، فلو أخذنا المثـال (أ-1) لوجـدنا أن التلميذ قد استعمل الصيغة أيها لمخاطبة المؤنث (الحمامة) وذلك عوض أيتها ، ولهذا تفسيران أولهمـا أن التلميذ لا يعرف الصيغة الثانية (أيتها) ولا يستعملها وهو الاحتمال الوارد، أما الاحتمال الثـاني فهو اعتبار كلمة (حمامة) مذكرة وهو احتمال مرفوض لأن هذه الكلمة نجدها في لغة المنشأ ومؤنثة .

وفي المثال (أ-2) نجد أن التلميذ اعتبر كلمة (أثار) مذكرة والدليل على ذلك الفعل (ينتهي) المنسوب للمذكر ولهذا تفسير واحد فقط وهو أن التلميذ لا يعرف أن هذه الكلمة مؤنثة خاصة وأنا لا تحتوي على علامات التأنيث فعاملها معاملة المذكر ، وفي المثال (ج-2) اعتبترت كلمة (الكون) مؤنثة وهي في الحقيقة مذكرة وربما هذا يعود إلى الخلط بين معنى الحياة المؤنث القريب من معنى الكون.

أما الأخطاء الأخرى فسببها خطأ في تقدير العائد عليه ونجد ذلك في المثال (ج-1)حيث اسـتعمل التلميذ الضمير (هو) الذي يعود على كلمة (النعم) المؤنثة ،ونفس الشيء نجده في المثـال (ج-3)إذ استعمل الاسم الموصول (التي) المؤنث الذي يعود على كلمة ثو ا المذكرة وهذا نتيجة عدم التركيـز والاضطراب، لأن التلميذ في البداية كان يتحدث عن الطبيعة فأخطأ تقدير العائد عليـه واعتـبر أن الاسم الموصول يعود على كلمة (الطبيعة) المؤنثة.

2-2.أخطاء التطابق في العدد:

أ - نماذج من السنة الرابعة:

1 - ذهب الكفار ليبحث عن الرسول (ص) ...(03)

2 - كان فريق أحمد أحسن لعبا فقد سجلوا...(02)

3 - نظر أحد الكفار فلم يجدوا ...(20)

ب - نماذج من السنة الخامسة:

1 - ومن هذا الشهداء...(01)

2 - ومنهم من يتجه إلى قبر قريب منهم ...(08)

3 - ليقضوا على الشعب الجزائريون...(16)

ج- نماذج من السنة السادسة :

إن الفلاح يعتني بالمنتوجات ليبيعون الخضر ...(12).

كثيرا ما يقع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء لعدة أسباب أهمها عدم التفريق بين الصيغة الصرفية للكلمة والدلالة المعجمية فهذا السبب لغوي بالدرجة الأولى لأن اللغة العربية تحتوي على بعض الكلمات التي تتضمن معنى الجمع ولكن صيغتها الصرفية تدل على الإفراد فتعامل على هذا الأساس أما السبب الثاني فيعود لخطأ في تقدير العائد عليه كما رأينا في الصنف الأول من أخطاء التطابق، ومن الأخطاء المرتبطة بالسبب الأول نورد المثال (أ-2)حيث عامل التلميذ كلمة (فريق) معاملة الجمع والدليل تصريف الفعل مع جماعة الغائبين (سجلوا) وهذا يدل على أنه لا يفرق بين الصيغة الصرفية لهذه الكلمة التي تدل على المفرد وصيغتها المعجمية التي تدل على الجمع .

ونجد ذلك أيضا في المثال (ب-3) ،فكلمة "شعب" معجميا تدل على الجمع أما صرفيا فتدل على المفرد وهذا ما لم يدركه التلميذ وأدى إلى وقوعه في الخطأ .

ومن الأمثلة المتعلقة بالسبب الثاني نورد المثال (ب-2) ، فقد أساء التلميذ تقدير العائد عليه فاستعمل الضمير (هم) الدال على الجمع والذي يعود في الأصل على الاسم الموصول (من) الدال على المفرد ونتيجة اضطرابه وعدم تركيزه فقد نسب العائد إلى الضمير المتصل هم المذكور في البداية .

وهناك أخطاء أخرى لا يمكن تفسيرها إلا بالشرود الذهني وعدم التركيز الأمر الذي يجعل التلميذ يعامل الجمع معاملة المفرد أو العكس ، كالمثال الوارد في المموعة (ج) ، وهناك ملاحظة لابد أن نشير إليها هنا وهي أن بعض أنواع هذا الخطأ هي أخطاء إملائية قبل أن تكون تركيبية ، ففي المثال (أ-1) كتب التلميذ الفعل (ليبحث) مجردا من الشكل والمتلقي سيقرأ هذا الفعل بالشكل التالي مباشرة (ليبحثَ)فالخطأ في هذه الحالة تركيبي، ولكن في بعض الحالات المشابهة وجدنا أن التلميذ قد وضع ضمة في آخر الفعل ولو طبقنا ذلك في هذه الحالة لقلنا (ليبحثُ)ولأصبح الخطأ إملائيا حذف فيه التلميذ واو الجماعة و ألف التفريق.

1-3عدم التطابق في زمن الفعل :

أ-نماذج من السنة الرابعة :

1- هاهو يلعبان في كرة القدم وأحمد سجل...(12)

2- هاهو ذا علي خرج من الباب ...(12)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1 - استعد التلاميذ للعودة إلى المدرسة فكل واحد يشتري (19)

2 – يتقابل كل صديق مع صديقه فيتصافح ...(10)

ج - نماذج من السنة السادسة :

1 - انطلقت أول رصاصة تعلن بداية الثورة المسلحة فيحمل المجاهدون ...(14)

2 - وعندما يأتي ويجدوا سيارته ففرح كثيرا...(18)

3 - فيكون هناك جو بارد.الذي أدى إلى نزول الأمطار..(10)

ومن أخطاء التطابق ، سجلنا عدم التطابق في زمن الفعل فكثيرا ما يتكلم التلميذ بزمن الماضي ثم يغير ذلك إلى المضارع أو العكس ، وهذا ما قد يحدث تشويشا للمتلقي ويؤثر في عملية التبليـغ، وهـذا النوع من الأخطاء يتعلق أساسا باضطراب التلميذ أثناء الكتابة وعدم تقديره لأسلوب الخطاب وهذا ما تجسد في الأمثلة السابقة، ففي المثال (أ-1) استعمل التلميذ المضارع في الفعل (يلعبان) ثم انتقل إلى الماضي في الفعل (سجل) دون أن يكون هناك رابط زمني بين الحدثين، وهذا سـيحدث فجـوة في الخطاب ويؤثر في تبليغه ،أما في المثال (ج-2) فالتلميذ كان يتحدث بالمضارع (يأتي،يجـد) وانتقـل فجأة إلى الماضي بالفعل (ففرح كثيرا) لإنهاء كلامه ، وهذا دليل على أنه في الفعل الأخير قد تذكر بأنه بصدد سرد أحداث ماضية فاستعمل الفعل الدال على ذلك دون أن يربطه زمنيا بما سبقه.

2-4-عدم التطابق في أسلوب الخطاب:

أ- نماذج من السنة الرابعة :

1 - جلـست أمـام جـدي فبـدأ يحكـي عنـدما كـان في صـغره... ....وصل مصطفى (19).

2 - عد إلى وطنه وأهله وأصدقائه ...(03).

ب- من السنة الخامسة :

1 - إن العمل ضروري ليس لكسب المال فقط بل لأكسب العلم والمعرفة (08)

2 - يذهب المسلمون إلى المسجد وبعد صلاة العيد نجلس ...(07)

3 - قام الشعب بمقاومة العدو وهكذا بقينا نكافح.....(1)

ج -نماذج من السنة السادسة:

1 - في يوم من أيام كنت في قسم فقالت المعلمة لي :قولي جارتـك أو صـديقاتك أن يكون مجاهدون فقالت التلميذة:نعم ...(12)

2 - هذا دليل على أنا غبية وطمعها الشديد ...(06).

يتمثل هذا النوع من الأخطاء في مخاطبة المرسل إليه بأساليب مختلفة وتجسد هذا خاصـة في تغيير المتحدث عنه ، وقد تكرر ذلك كثيرا
في إنشاءات التلاميذ ، فلو أخذنا المثال (أ-1) لوجدنا أن التلميذ كان يتحدث عن نفسه وحكايات جده ، وفجأة أصبح المتحدث عنه شخصا آخر وهو "مصطفى"، وهي ظاهرة غريبة ،سببها مـرتبط في رأينا بالطريقة التي اعتاد عليها التلميذ في التعبير الشفاهي والتي تقوم على وصف المشاهد ، فهـو غالبا ما يتحدث عن شخصيات وأبطال لقصة ما يجري بينهم حوار معين، فلا مجال للتعبير عن الذات فالتلميذ لم يتعود على التحدث عن نفسه ، فمحور الحديث غالبا هو الغير وليس "الأنا" ، وهذا مـا ظهرت نتائجه في كتابات التلاميذ ، ويدخل ضمن هذا السياق أيضا المثال (ج-1) حيـث كـان التلميذ يتحدث بضمير المتكلم (أنا) ، فظهرت بعدها شخصية أخرى لا علاقة لها بما سـبق لتحـل مكان المتحدث عنه .

أما في المثال (ب-3) فالخطأ يعود في الأساس إلى عدم تنظيم وتنسيق التلميذ لأفكـاره وإلى الاضطراب والتسرع في الكتابة ، فالتلميذ كان يتحدث في البداية عن الشعب الجزائري (أي هـو) وبعدها أصبح يتحدث بضمير (نحن) (نكافح) دون أن يكون هناك ربط بين الأسـلوبين ، وهـذا مصدره أن الفكرة الكامنة في ذهن التلميذ هي، أن هذا الشعب هو شعبه أي ينتمي إليه ، فنقل هذه الفكرة كتابيا ومباشرة دون أن يربط ذلك مع كلامه السابق ، وهذا دليل على أنه لم يتعـود علـى تنظيم أفكاره وعلى الربط بينها ، وذلك لقلة التمرين الكتابي .

ويدخل ضمن تغيير أسلوب الخطاب ما نجده في المثال (ج-2) حيث تمثل خبر إن في صـفة الغباء في قول التلميذ (غبية) ثم عطف عليها مصدرا في قوله (طمعها) أي غير أسلوب الكلام مـن الصفة إلى المصدر ، وهذا التغيير قد يحدث فجوة في الخطاب وتشويشا في ذهن المرسل إليه .

2-5- تطابق الفعل مع الفاعل المتقدم عليه :

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1 - فحملوه أصحابه ...(03).

2 - دخلوا الكفار ...(14).

3 - قلقوا عليه أصحابه ...(14).

ب- نماذج من السنة الخامسة :

1 - وعندما وصلنا استقبلونا الحراس ...(02).

2 - فيسافرون الناس ...(09).

3 - هربوا الآخرون...(15).

ج- نماذج من السنة السادسة:

1 - سمعوا الناس بقصة حي ...(17).

2 - فوقعوا سبعة تلاميذ ...(20).

3 - و لقد أجروا العلماء...(13).

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن التلاميذ قد طابقوا بين الفعل و فاعله المتأخر عليه ، وذلك من حيـث العدد و صرفت الأفعال في النماذج المقدمة مع جماعة الغائبين ، و الصواب أن ينسب الفعل إلى المفرد الغائب،لذلك فالأصل في الأمثلة السابقة هو (حمله أصحابه ، هرب الآخرون ، سمع الناس ... إلخ .) وهذا النوع من الأخطاء يعتبر عاديا و منطقيا في المراحل الأولى ، لأن سببه في الأساس لغوي ، يتعلق بخصائص اللغة العربية التي ترفض هذه الصيغة ، فهي تنتظم كالتالي :

فعل + اسم + اسم

دخلوا الكفار

وهذا الترتيب يكون عادة في حالة تعدي الفعل إلى مفعول به ، لذلك ابتعدت العربية عن هذا منعـا للالتباس ، و لأن " الفعل قبل فاعل ليس في حاجة إلى التعدد لأنه في حالة توزيعية يصلح للمفرد كما يصلح للمثنى و الجمع ،بدليل أننا نكتفي بفعل واحد لعدد من المعطوفات ، حيث نقول على سـبيل المثال : جاء محمد و علي ، وزيد ... "(1) ولكن هذا لا يعني عدم وجود هذه الـصيغة في اللغـة العربية ،

فقد شاعت في لسان العرب بدليل وجودها عندمن سميت لغتهم بلغة" أكلوني البراغيث".كما نجدها في القرآن الكريم و الحديث الشريف، و الشعر القديم ، ومثال ذلك قوله تعالى : " و أسروا النجوى الذين ظلموا ... " (2)

ويقول سيبويه عن ذلك : " و إن من العرب من يقول ضربوني قومك، ضرباني أخواك فـشبهوا هذه التاء التي يظهرونا في : قالت فلانة ، فكأنم أرادوا أن يجعلوا للجميع علامـة كمـا جعلوهـا للمؤنث ." (3) ويقول أحمد خليل عمايرة عن أصل هذه اللغة : " وأصلها أكل البراغيث إيـاي : ف+ فا+مف

جملة توليدية فعلية (محايدة)

تحولت إلى : أكل البراغيث ' البراغيث إياي ، لتوكيد الفاعل

(1) عبد الله لقديم : الأخطاء النحوية ص 226 ،

(2)الأنبياء الآية 3 (3)سيبويه :الكتاب ،الجزء الثاني ص 42

ثم تحولت إلى : أكلوا البراغيث إياي ، تحول الاسم الظاهر إلى ضـمير) ثم تحولـت إلى : أكلـوني البراغيث، تقدم الضمير المفعول ليلتصق بالفعل ولا يقف أمام هذه التحويلات عند النجاة القاعـدة القسرية التي تنص على أن الظاهر لايؤكد المضمر "(1)

ولهذا فالعامل اللغوي له دور كبير في هذا النوع من الأخطاء ، ولكننا لا ننفي في ذلك التأثير القوي للغة المنشأ التي تستعمل هذه الصيغة في مثل (جاولولاد) أي (جـاء الأولاد) ، وكـذلك الجانـب التربوي الذي لم يلعب دوره، إذ يفترض أن تنتبه المدرسة إلى هذه الأمور ، فتصحيح أخطاء المـتعلم ضروري جدا في مثل هذه الحالات.

3-أخطاء حذف "ال" التعريف:

تم إحصاء 207 خطأ في حذف "ال" التعريف خلال الطور،وكانت نسبة الوقوع فيه تقدر ب 0.65 %، وقد عرف هذا الخطأ تناقصا كبيرا خلال السنوات الثلاث ، فأعلى نـسبة سـجلت كانت في السنة الرابعة ب 1.06% وتليها النسبة المسجلة في السنة الخامسة ب 0.65% ، أمـا في السنة السادسة فلم تتجاوز النسبة 0.39%

لقد فظلنا عزل هذا النوع من الأخطاء عن أخطاء الحذف عامة نظرا لتواتره المرتفـع جـدا مقارنة بالمحذوفات الأخرى التي سنتعرض لها في أخطاء الحذف.

إن بعض أخطاء حذف "ال" التعريف يعود بالدرجة الأولى إلى سبب صوتي لأن التلميـذ لا يسمع الحرفين فلا يكتبهما، ولهذا يمكن إدراجهما ضمن الأخطاء الإملائية لأن الخطأ كـان علـى مستوى كتابة الكلمة الواحدة ولم يتعلق بخطأ في تركيب الكلام ، خاصة أن هذا الخطأ لا يظهـر في الشفاهي، ولكن رغم ذلك فهو لا يخرج عن كونه خطأ تركيبيا على الأقل كتابيا، لأن التلميذ قـد خرج عن القواعد التي تربط العناصر اللغوية ، أما الحالات الأخرى فيستبعد فيها تأثير العامل الصوتي فهي تدل كلها على عجز التلميذ عن تركيب الكلام وربط العلاقات المناسبة بين وحداتـه فالخطـأ ظاهر كتابيا وشفاهيا أيضا ، ولهذا قسمنا هذه الأخطاء إلى مجموعتين رئيسيتين هما :

1-حذف"ال" لأسباب صوتية 2- حذف"ال"لعجز في التركيب

3-1-حذف "ال" لأسباب صوتية :

أ - نماذج من السنة الرابعة:

1 - أنظر إلى سيارات ...(01).

2 - أيتها نملة...(08).

3 - وسلام عليكم ...(18).

4 - الرسول عليه صلاة وسلام ...(18).

(1) خليل أحمد عمايرة : في التحليل اللغوي ، مكتبة المنار الأردن 1987 ص 256 -257.

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1 - وعندما أشرقت شمس ...(12).

2 - وناس ينجو لون ...(01).

3 - وكانت ساعة الثامنة صباحا...(07).

ج -نماذج من السنة السادسة :

1 - بفضل تعاون...(01).

2 - نض زعيم ...(06).

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن العامل الصوتي كان له دور كبير في حذف "ال" لأنـها جـاءت قبـل حروف شمسية كالسين والنون ،والشين والتاء...الخ. فالتلميذ في هذه الحالة لا يسمع ولا ينطـق"ال" ،فاكتفى بكتابة الحرف المشدد ، أي اعتمد على ما سمعه من الصوت ، فإذا لم يكن ملمـا بقواعـد التركيب النحوي فسيقع حتما في مثل هذه الأخطاء .

3-**2-حذف "ال"لعجز** في **التركيب :**

وتجسد هذا خاصة في حذف "ال" بعد حروف الجر:

أ- نماذج عن ذلك في **السنة الرابعة** :

1 - إرجع إلى وطن ...(01).

2 - عد إلى بيت ...(11).

3 - تعب الكفار عن بحث...(01).

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1 - ذات يوم من أيام ...(12)

2 - عندما كنا في حافلة ...(01)

ج -نماذج من السنة السادسة:

1 - بحاجة إلى مساعدة ...(02).

2 - والجزء الآخر من فواكه...(06)

إن تنكير الاسم المجرور في الأمثلة السابقة يجعل منه اسما مبهما، لأنه لا يؤدي معـنى لوحـده بـل سيتوجب ربطه بعناصر أخرى ليكون مفيدا وهي "ال"،أو الإضافة أو الوصف .

وهذا الإبهام يجعل العبارة ككل غامضة ، فعندما نسمع في المثال (أ-2)(عد إلى بيت) نجد أن الخطاب فيها غير واضح لأن التساؤل يبقى في أذهاننا: أي بيت ؟ لهذا فالتبليغ لم يـتم لأن العبـارة ناقصة .

ومن أخطاء حذف "ال" التعريف الأخرى نجدحذفها من المضاف إليه ومن أمثلة ذلك:

أ-1- أراد أطفال حي ...(08)

أ-2- في أحد أيام ...(12)

ب- إصلاح أراضي...(06)

فالإضافة في هذه الحالة لا تؤدي وظيفتها أي فك الإ ام عن المضاف لأنا كانت نكرة ومن مواضع حذف "ال" الأخرى نذكر.

حذف"ال" بعد كل وبعض مثل :

ج-1 استولى على كل ثروات...(10)

ج-2 وبعض فلاحين من يشترون...(10)

ب-1 قتلوا بعض فرنسيين...(12)

حذفها في اسم كان مثل :ب- تكون حيوانات...(02)

ج - كان فلاح يعتني...(06)

وخلاصة لكل ما سبق فأخطاء حذف "ال" التعريف تدل أولا على عدم تمكن التلميذ من القواعد التي تتحكم في ربط العلاقات بين العناصر اللغوية ،والمواضع التي تستدعي التنكير ،والتي تستدعي التعريف،رغم أن هذه المفاهيم نجدها في برنامج القواعد لهذا المستوى.

وثانيا، يدل هذا على اعتماد التلميذ على السمع في الكتابة وعدم اعتماده على القواعد التركيبية التي تنتظم على أساسها الوحدات اللغوية وهذا نتيجة تعوده أكثر على الجانب السمعي الشفوي للغة وعلى قلة الممارسة الكتابية .

4-أخطاء الإعراب :

بلغ عدد أخطاء الإعراب خلال الطور 192 خطأ ، أما نسبة الوقوع فيه فوصلت إلى 0.6%،وقد انخفض هذا الخطأ في السنة الخامسة بنسبة 0.48%قبل أن يرتفع في السنة السادسة إلى 0.54% ،أما أعلى نسبة فسجلت في السنة الرابعة ب0.84%.

إن أخطاء الإعراب لا تدل حقيقة على مستوى التلميذ في الجانب النحوي لأن الأخطاء المسجلة تتعلق فقط بما هو ظاهر من علامات الإعراب ،لأن طبيعة الخط العربي تجعل الإعراب في الكثير من الأحيان من الأمور الثانوية لأنه يتعلق بالشكل ووضع العلامات في أواخر الكلمات لذلك فالنتائج المسجلة في أخطاء الإعراب لا تعكس الواقع حقيقة، ورغم ذلك فهي تمدنا ببعض الحقائق التي لا يمكن إغفالها .

والأخطاء التي تتكرر كثيرا في هذا الصنف هي عدم إعراب المفعول به ومن أمثلة ذلك :

أ-في **السنة الرابعة:**

1 - ليحضر حبل ...(01) (ليحضر حبلا...)

2 - لم يقل شيء ...(13) (لم يقل شيئا...)

3 - لم يجد أحد...(03) (لم يجد احدا)

ب-في **السنة الخامسة :**

1 - أعطوا لهم قليل ...(01) (أعطوا لهم قليلا...)

2 - لن يرحموا أحد ...(01) (لن يرحموا أحدا...)

3 - ربح أموال ...(20) (ربح اموالا...).

ج-في **السنة السادسة :**

1 - وضعت له شيء ...(01) (وضعت له شيئا...)

2 - أول مرة يرى حي إنسان ...(13) (...يرى إنسانا..)

3 - رأى أربعون رجلا ...(14) (...رأى أربعين رجلا ...)

4 - فوجد خياط ...(16) (فوجد خياطا...).

كان هذا الخطأ أكثر ظهورا من الأخطاء الأخرى وهذا لا يعني إطلاقا أن الأخطاء الأخرى كانت أقل عددا بل ما جعلها كذلك هو عدم ظهور الدليل عليها، وهذا ما أشرنا إليه في البداية، وقد تكرر هذا النوع من الأخطاء لطغيان التركيب فعل + فاعل + مفعول به على استعمالات التلاميذ وغالبا ما كان المفعول به نكرة وهذا ما نستوجب إظهار علامة النصب بالتنوين ، وإذا كان التلميذ يجهل علامة المفعول به فحتما سيقع في هذا الخطأ.وتصفحنا لبرامج القواعد لهذا الطورأظهرلنا أن المفعول به من الدروس المبرمجة منذ السنة الرابعة ، وهذا دليل على أن التلميذ لم يهضم القاعدة وبالتالي لم يطبقها ، أو على الأقل لا يربط بين القواعد النظرية والاستعمال وهذا ما يدل على أن الخطأ تعليمي لأن الطريقة لم تمكن التلميذ من توظيف مكتسباته النظرية ويرجع ذلك أساسا لقلة استعمال التلميذ للغة وممارسة وظائفها الأساسية .

ومن الأخطاء المتكررة أيضا نجد أخطاء إعراب اسم الناسخ وخبره :

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1 - كان ولد صالحٌ ...08 (...كان والدا صالحاً ..)

2 - كان الرسول (ص) متأكدُ (02) (...كان الرسول (ص) متأكداً ...)

3 - أصبح العمل متوفر ...09 (...أصبح العمل متوفراً..)

4 - أتمنى أن أصير حرفي ...10 (أتمنى أن أصير حرفياً..)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1 - كان الزاهدين...01 (كان الزاهدون ...)

2 - كان جندي شهم ...02 (كان جندياً شهماً..)

3 - أصبح حر ...17 (أصبح حراً ..)

ج-نماذج من السنة السادسة :

1-كا ن الملك نائم ...16 (كان الملك نائماً...)

2- كان قاسم طماع ...17(كان قاسم طماعاً..)

3 – كان له ولدين ...08 (كان له ولدان...

4 - اخبرهم بان الزاهدون ...14 (أخبرهم بأن الزاهدين..).

لا حظنا أن الكثير من التلاميذ وجدوا صعوبة في إعراب اسم الناسخ أو خبره حيث وجدنا أنم رفعوا خبر كان عوض نصبه في حالات كثيرة ،كما هو وارد في المثال (أ-1) أو (ب-2)أو(ج-1) .

وهذا يدل على أمرين : إما أن التلميذ يجهل عناصر الجملة فهو لا يستطيع تحديد الاسـم أو الخبر ، وإما أنه لا يعرف العلامة الإعرابية لهذه العناصر ، مع العلم أن هذا الدرس مبرمج في السنتين ، الخامسة والسادسة .

ولكن بعض هذه الأخطاء قد يدل على عدم معرفة التلميذ لعلامة الرفع والنصب والجـر في المثنى وفي جمع المذكر السالم ، ففي المثال (ج-4) رفع التلميذ اسم أن عوض نصبه بوضع علامة الرفع أي الواو ، ففي هذه الحالة يحتمل أن خطأ التلميذ نتج عن جهله لعلامة النصب في جمع المذكر السالم وهي الياء .و يدخل ضمن هذا أيضا الأمثلة (ب-1)،(ج-3) .

-ومن أخطاء الإعراب الأخرى سجلنا ثبوت حرف العلة عند الجزم ، وثبوت نون الأفعال الخمـسة عند النصب .

ومن أمثلة ذلك :

أ-لم ترى (لم تر) ...11

ب-1- لم تكفيهم ...08 (لم تكفهم)

ب-2- حتى يكبر يستعملونه ..03 (...يستعملوه)

ب-3- ...ليذهبون ...12 (ليذهبوا...)

ج-1- ...ليتقربون ...12(ليتقربوا...)

ج-2- ...لم أنسى ذلك...11(لم أنس ذلك...)

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن التلاميذ لم يحققوا علامة الجزم في الفعل المعتل الآخر أي حذف حرف العلة ، وكذلك علامة النصب في الأفعال الخمسة أي حذف النون ، وهم بذلك قد خالفوا قواعد اللغة العربية ، والسبب الرئيسي هو عدم ترسخ وظيفة أدوات الجزم وأدوات النصب وعلامة كل منهما .

كما يدل ذلك على عدم تمكن التلميذ من النطق الفصيح للعربية ، وخاصة وأن هذا النوع من الأخطاء يظهر في المنطوق .

كما نجد أخطاء رفع الحال عوض نصبه (أو عدم إعرابه) ومن أمثلة ذلك :

أ-1- عاد إلى البيت مسرور ...11 (...مسروراً...)

أ-2- ستعيش سعيد معنا ...20 (...ستعيش سعيداً..)

وأخطاء أخرى متنوعة أهمها :

* إعراب الأسماء الخمسة مثل :ج-1- يخلص أخوه 01 (خلصُ أخاه)

ج-2-لم يحقد على أخاه...08(...لم يحقد على أخيه...)

* نصب الخبر عوض رفعه مثل :أ-أنا مستعداً ...01(...أنا مستعد...)
* جر الفاعل عوض رفعه مثل :

ج- عندما انتصر المجاهدين على العدو...16(...انتصر المجاهدون...)

ب- استطاع الجزائريين...15 (...استطاع الجزائريون...)

* نصب الاسم المجرور ،مثل:أ- لا شكر على واجبا ...4 (...لا شكر على واجب...).
* رفع الاسم المجرور ، مثل:ج- تتكلم عن المجاهدون.16 (عن المجاهدين)
* رفع المضاف إليه،مثل:ب-قرأ أحد المعلمون..09(.قرأ أحد المعلمين)
* نصب المضاف إليه،مثل:أ-خرج منذ قليلا...03 (...منذ قليل...)
* نصب المبتدأ عوض رفعه،مثل:ثم قال:محمدا هنا...18(محمد هنا...)

من خلال هذا العرض لبعض الأخطاء النحوية المرتكبة خلال الطور وجدنا أن معظمها يدخل ضمن الدروس النحوية المقررة في هذا المستوى،وهذا يعني أن تلقين هذه الدروس كمعارف نظرية لم يساعد التلميذ على تطوير ملكته اللغوية ، لأن هذه الملكة ليست معرفة نظرية فحسب بل هي قدرة

عل استعمال هذه المعرفة وتوظيفها، كما يقول عنها د/الحاج صالح :"مهارة وقـدرة علـى إجـراء القواعد ...وعلى التصرف في الكلام بكيفية غير شعورية"(1)
وهذه القدرة لا تحصل للمتعلم بمعرفة القواعد فقط، وإنما يتأتي ذلك بممارسة اللغة وتوظيف أساليبها لتتحول المعرفة النظرية إلى معرفة عملية لأن اكتساب اللغة هو قبل كل شيء اكتساب لمهارة التبليغ ، وقد تفطن ابن خلدون لذلك حين قال :"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالـصناعة ،إذ هـي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتا وقصورها بحسب تمام الملكة ونقصانا، ولـيس ذلـك بالنظر
إلى المفردات، وإنما بالنظر إلى التراكيب...ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد من كل متكلم واسـتعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكـ ـة
هكذا تصبرت الألسن و اللغات من جيل إلى جيل "(2)
ولذلك فعلى المدرسة أن تتيح الفرصة أكثر للتلميذ ، كي يستعمل هذه اللغـة ويمـارس وظائفهـا ،ليكتشف نظامها،وهذا يؤدي إلى معرفة نحوية عفوية فتكون القواعد النظرية تدعيما لهـذه المعرفـة وليس العكس.

5-أخطاء الحذف:

بلغ مجموع أخطاء الحذف خلال الطور 176 خطأ، وكانت نسبة الوقـوع فيـه 0.55% ،والملاحظة أن النسبة كانت متقاربة جدا خلال الـسنوات الثلاث،وتراوحـت بـين 0.55% و 0.56% .
ويتعلق هذا الصنف من الأخطاء بحذف أحد عناصر الجملة من أدوات أو كلمات وأغلب الحـذف كان في الأفعال ،والأسماء، وحذف كان، وحذف حروف العطف وحروف الجر.

---

(1) عبد الرحمان الحاج صالح : مجلة المعرفة 1984 العدد 270 ص 24-79

(2) عبد الرحمان ابن خلدون : المقدمة الجزء الثاني الطبعة الأولى دا رالكتب العلمية1992 ص 1071.

5-1- **حذف الفعل :**

أ_نماذج من السنة الرابعة :

1- الفلاح ذات يوم ليقطف التفاح...09 (ذهب الفلاح ذات يوم..)

2- فسمعتها الحمامة التي تسكن قرب بيت النملـة انتظـريني قلـيلا...09 (فسمعتها الحمامة التي تسكن قرب بيت النملة فقالت...)

ب نماذج من السنة الخامسة :

1- شربت القهوى والحلوى...07 (شربت القهوة والحلـوة وأكلت).

لما وصل التلاميذ كل واحد يتكلم ...19 (لما وصل التلاميذ بدأ كل واحد يتكلم...).

ج- نماذج من السنة السادسة :

1- وأنا في المستقبل أن أصبح ...08 (...أريد أن أصبح...)

2- ذهبت زوجته إلى على بابا بأن زوجها لم يأت...17(ذهبت زوجتـه إلى علي بابا وأخبرته...).

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن الفعل قد حذف في كل منها، وهذا مـا أحـدث فجـوة في الخطاب، وأثر في تبليغه.

ففي المثال (أ-1) استعمل التلميذ أسـلوب التعليـل عـن طريـق لام التعليـل المتـصلة بالفعل(يقطف)، ولكنه لم يذكر قبلها القضية المعللة المتمثلة في سبب ذهاب الفلاح، أي أن التلميذ لم يتمكن من ربط العلاقة السببية بسبب حذف الفعل(ذهب) ، وهذا الخطأ يعود بالدرجـة الأولى إلى التسرع في الكتابة، أي سرعة التفكير مع بطء الكتابة وعدم مراجعة الكلام السابق لربطه بـاللاحق، وهذا ما نجده أيضا في الأمثلة (ب-2)،(ج-1)،(ح-2).

أما المثال (ب-1) فالخطأ فيه دلالي بالدرجة الأولى لأن التلميذ في هذه الحالة جعـل فعـل الشرب يشمل القهوة والحلوى وهذا خطأ لأن الحلوى لا تشرب، وكان عليه أن يضيف فعل أكلت قبل الحلوى ليستقيم الكلام، وهذا ما لم ينتبه إليه التلميذ نظرا لعدم التركيز في الكتابة .

وفي المثال (أ-2)حذف التلميذ الفعل (قال)، وذكر جملة مقول القول دون أن ينـ ـسبها إلى صاحبها، وهذا ما يجعل المرسل إليه يتساءل :من القائل ؟ لأن الخطاب لم يكتمل في ذهنه، فالتلميذ في هذه الحالة كأنه خرج من موقف سرد للأحداث والحوار الجاري بين الشخصيات إلى موقف الحوار فقط ، أي بدل أن يروي الحوار أصبح مشاركا فيه،وهذه الحالة تكررت كثيرا في إنشاءات التلاميذ ، فغالبا ما يحذفون الفعل "قال" ويكتفون بجملة مقول القول ، ولو حاولنا تعليل ذلك لوجدنا أنه يتعلق أساسا بما اعتاد عليه التلاميذ في دروس التعبير الشفاهي خاصة حينما يقومون بتمثيل الحوار، ولذلك فالتعبير الشفاهي له تأثير كبير في مثل هذه الأخطاء .

5-2-**حذف الضمير المتصل :**

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1- أخذت أمه إلى المستشفى ...13 (...أخذته أمه...)

2- ...اشرح لي بعضها يا جدي لألعب مع أصدقائي ...16 (...لألعبها...)

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1- ذهبنا عند الأقارب والأهل فسلم عليهم ....09 (...فسلمنا عليهم...)

2- إن فلسطين بلد صغير استعمر اليهود ...06 (...استعمره...)

ج - نماذج من السنة السادسة :

1- ... طلب أن يبوح بالسر فقال له ...02 (...طلب منه أن يبوح له بالسر فقال له...)

2- ...فعرف بأن يجب أن يأخذ بنصيحته....01 (...فعرف بأنه يجب أن يأخذ بنصيحته...)

إن حذف الضمير المتصل من الأمثلة السابقة جعلها ناقصة تركيبيا ففي المثال (ب-1) حذف التلميذ ضمير المتكلم ، فأدى ذلك إلى جهل المتلقي للفاعل، وأكثر من ذلك قد يؤدي هذا الحذف إلى تغيير في معنى التركيب ككل، فلو أخذنا المثال (ب-2) لوجدنا أن التلميذ قد حذف الضمير (الهاء) المتصل بالفعل استعمر فأدى ذلك إلى تغيير جذري للمعنى، لأن الفكرة التي كان يرمى إليها التلميذ هي أن فلسطين بلد صغير استعمره اليهود، ولكنه لم يستطع إيصال هذا المعنى إلى المرسل إليه لأن المتلقي إذا قرأ الجملة سيفهم أن فلسطين هي التي استعمرت اليهود وليس العكس، ومن هنا

انتقل المعنى إلى النقيض، وهذا يظهر لنا التأثير الكبير لهذا الحذف، وقد نتج ذلك عن عدم تمكن التلميذ من ربط العلاقة العائدية التي تتم هنا بإضافة العائد أي الهاء.

أما في الأمثلة (ج-1) و (ج-2) ، فسبب الحذف يعود في رأينا إلى تعقد التركيب وطوله ، وميل المتكلم دائما إلى الاقتصاد في التعبير ، خاصة وأن الجملة قد احتوت على نفس الضمير المحذوف .

بينما في المثال (أ-2) ، فالتلميذ حذف الهاء لاعتقاده أن المرسل إليه يفهم الفكرة الكامنة في ذهنه ، وهذا ممكن لو كان في التعبير الشفاهي لأنه في هذه الحالة قد يستعين بعناصر لغوية وغير لغوية، كالإشارات ، وتعابير الوجه أو النبرة أو الاستدراك .... الخ ، أما كتابيا فالعناصر اللغوية هي الكفيلة لوحدها بتبليغ الخطاب ، وحذف عنصر منها يؤثر في أداء هذه الوظيفة

5-3-**حذف العائد عليه :**

ب - في **السنة الخامسة :**

- ولما يحضر كل هذه الأشياء الآن يبدأ بالعملية ، أولا ينقيهـا...19 .(...أولا ينقي الأرض ...)

- ج-في **السنة السادسة :**

1- وفي هـذا العـصر الحـديث تطـورت الفلاحـة حيـث يـستعملون ...03(...يستعمل الفلاحون

2- في يوم من أيام الثورة وعندما انتهوا من الدراسة ...06 (...أنهى التلاميـذ دراستهم...)

إن الضمائر المتصلة الواردة في الأمثلة السابقة تعود إلى مجال مجهول كائن في ذهن صاحب التركيب ، فالهاء في المثال (ب) ، تعتبر مبهمة لأن التلميذ لم يسبق الكلام بما يدل عليها، أما في المثـال (ج_1) فواو الجماعة المتصلة بالفعل هي في الأصل عائد لا بدله من عائد عليه ليفك إ امه ، وهذا ما لم يقم به التلميذ، وهذا جعل من الواو عنصرا لغويا لا يؤدي فائدة في الخطاب .

- وهذا النوع من الأخطاء يعود إلى الشرود الذهني أثناء الكتابة والتسرع في إيراد الأفكار دون ربطها بما يسبقها من الكلام ، كما يدل أيـضا على عدم وجود المراقبة الذاتية أثناء ترجمة الأفكار إلى ألفاظ مكتوبة ، أي الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية ، فلو راجع التلميذ ما كتبه لأكتشف خطأه.

.5-4- **حذف حروف العطف :**

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1- خرج الكفار من الهلال بدأ يبحث في كل مكان ...03 (... وبدأوا يبحثون في كل مكان...)

2- ما به مصطفى يا عمر أجابه ...15 (....فأجابه...)

3- كم هو جميل مناظره رائعة ...06 (...كم هـو جميـل ومناظره رائعة...)

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1- أما الأطفال يذهبون ...03 (...أما الأطفال فيذهبون ...)

2- ...ثم يأخذه إلى الهلال يضعه...06 (...ويضعه...)

3- قال أبي : سنذهب إلى عمي في الريف كدنا نطير مـن الفرح ...08 (.... فكدنا نطير من الفرح...).

ج - نماذج من السنة السادسة :

1- نزع قميصه حوله إلى صرة ...02(....وحوله...)

2- وجاءت إليه أخذته من الصندوق ...03(...وأخذته...)

3- خلق الله الإنسان ميزه بعقله ...03(...وميزه بالعقل...)

4- يربي الدواجن عنده مزرعة كبيرة ...17(...وعنده مزرعة.)

- إن التلاميذ في الأمثلة السابقة أوردوا عبارات تتكون من تراكيب متعددة و القارئ لها لا يستطيع أن يربط العلاقة بينهما ،لأن الرابط بين هذه التراكيب محذوف ،و هذا ما يحلق تشويـشا في ذهـن القارئ ،ففي المثال (ج-1)أورد التلميذ حدثين هما:{نزع قميصه +حوله إلى صرة} ، فالمتلقي عندما يقرأ الحدث (2) وهو منفصل عن سابقه بهذه الصورة ، سيتبادر إلى ذهنه جملة من الأسـئلة كمـن الفاعل ؟وماذا حول؟ومتى؟ ...لأن عدم الربط يعني أن التركيب (2) قد تحول إلى موضوع آخر لابد من تعريف جزئياته الأساسية ،بينما تكفي إضافة رابط بسيط كالواو لإلغاء كل هذه الأسئلة وبالتالي إيصال الخطاب كما تصوره المرسل إلى المرسل إليه ، والتلميذ في الحالات السابقة لم ينتبه للدور الذي يؤديه هذا الرابط، وهنا أيضا يأتي عامل التسرع وعدم الربط بين الفكرة وصورتها الخطية، والانتبـاه إلى ضرورة جعل المرسل إليه في مجال حدوده الموضوع فإن حدثت فجوة في هـذه الحـدود ، قـد يتسرب ذهنه إلى مجال آخر، وبالتالي يضيع الخطاب.

5-5.- حذف حروف الجر :

أ-نماذج من السنة الرابعة :

1- أخبر أمه ما جرى ...09 (...أخبر أمه بما جرى...)

ب- نماذج من السنة الخامسة :

1- وظف جماعة الفلاحين ...08 (وظف جماعة من الفلاحين)
2- كلما ينتصرون بلد...18 (...ينتصرون على بلد...)
3- قال له سأفوزك ...07 (...سأفوز عليك...)

ج- نماذج من السنة السادسة :

1- تعاونوا نقل ...09(...تعاونوا على نقل ...)
2- تتوفر كل وسائل الراحة ...10 (...تتوفر على كل وسائل)
3- لنتفرج التلفاز ...20 (...لنتفرج على التلفاز)

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن حرف الجر قد حذف فيها وهذا دليل على أن التلميذ لا يفرق بين الفعل المتعدي ، واللازم الذي يتعدى بحرف الجر ، ودليل أيضا على عدم إدراكه للعلاقة التعليقية التي تربط بين الفعل والجار والمجرور ففي المثال (ب-2) جعل التلميذ الفعل اللازم (ينتصر) يتعدى دون مساعد وهذا خروج عن القاعدة النحوية التي تنص على أن الفعل السابق يتعدى بمساعدة حرف الجر (على)، أما في المثال (ج-1) ، فالعلاقة بين الفعل (تعاونوا) و (نقل) منعدمة لأن التلميذ لم يقف على العلاقة التعليقية فيه بين الفعل السابق والجار والمجرور (على نقل)، وهذا يدل أيضا على عدم إدراك العلاقة التركيبية الدلالية القائمة بين عناصر التركيب اللغوي.

إلا أن بعض هذه الأخطاء تتعلق أساسا بتأثير لغة المنشأ وهذا ما يدل عليه المثال (ب-3)حيث عامل التلميذ الفعل اللازم (فاز) معاملة المتعدي فأضاف المفعول به أي (الكاف)، هذا لأنه اعتاد على استعمال معنى الفعل (فاز) متعديا في لغة منشئه وذلك في قوله (نربحك) ، وكذلك المثال (ج-3) ،فهو مستمد من العبارة (نتفرج أتلفيزيو).

ومن المحذوفات الأخرى نجد حذف (كان)، أو كان واسمها ومن أمثلة ذلك:

أ- قال أحدهم لم يمكن محمد وصاحبه هنا...18(لا يمكن أن يكون.)

ب-أما نحن جالسون...03(...أما نحن فكنا جالسين...)

ج-أما في الغد الجو ممطرا قليلا ...01 (...سيكون الجو ممطرا...)

إن حذف كان من الأمثلة السابقة جعل التركيب مفككا لانعدام العلاقة الزمنية التي تربط عناصر التركيب،فكأن التلميذ يسرد أحداثا دون ربطها بإطارها الزماني الذي يحدد موقعها مع الأحداث السابقة وهنا أيضا يظهر تأثير الجانب الشفاهي على الكتابي.

كما نجد حذف الاسم الموصول في مواضع كثيرة منها :

ب- ومنها ولاية غزة افتتحت العام الماضي.10 (.التي افتتحت)

ج- في أحد الجزر كان يحكمها ملك ظالم.14 (...في إحدى الجزر التي كان...)

إن حذف الاسم الموصول في الأمثلة السابقة يدل على عدم تمكن التلميذ من ربط العلاقـة العائديـة بين عناصر التركيب لعدم تمكنه من المهارات النصية التي تنظم الخطاب خاصة المكتوب منه.

بالإضافة إلى هذا هناك أخطاء أخرى متنوعة رغم قلتها مقارنة بأخطاء الحذف السابق ومنها:

- **حذف الظرف مثل**:أ-ذهب هو وصاحبه إلى غار ثور وصل الكفار إلى غار ثور...13 (...ذهب هو وصاحبه إلى غار ثور وعندما وصل .)

- **حذف أداة التشبيه والاسم مثل**:ب-هناك أعمال كثيرة ومتنوعـة الفـلاح في أرضـه ...05 (...كعمل الفلاح...).

- **حذف الضمير المنفصل**:ج-فظن أن الجارية الفاعلة...03(...فظن أن الجارية هي الفاعلة ...)

وخلاصة لهذا ومن خلال هذا العرض الإحصائي والتحليلي لأخطاء الحذف خرجنا بعدة استنتاجات أهمها:

-تزايد هذا النوع من الأخطاء تدريجيا من سنة إلى أخرى كان نتيجة تزايد الحاجات التعبيرية التلميذ وتعقد تراكيبه أكثر وحاجته لاستعمال أدوات الربط وصاحب ذلك عدم التحكم في تركيب العناصر اللغوية الأساسية التي تبني عليها البنى التركيبية.

- أغلب الأخطاء تعود أساسا لعدم إدراك التلميذ لخصائص الخطاب المكتوب، وهذا ناتج عن قلـة الممارسة .

-ان الطريقة المتبعة في تعليم التعبير الشفاهي كان لها تأثير كبير في التعبير الكتابي.

-كما لا ننفي أيضا تأثير لغة المنشأ في بعض أخطاء الحذف .

6-أخطاء الحشو:(الزيادة)

تم إحصاء 164 خطأ في الحشو ، وبنسبة تقدر بـ 0.38% خلال الطور وقد عرف هـذا الخطأ تناقصا تدريجيا خلال السنوات الثلاث،فأعلى نـسبة سـجلت كانـت في الـسنة الرابعـة بـ 0.72%، تليها النسبة المسجلة في السنة الخامسة والمقدرة بـ 0.52% وأدناها كانت في الـسنة السادسة بـ 0.38% وتتمثل هذه الأخطاء في زيادة بعض العناصر اللغوية ضمن التركيـب دون أن يكون لها دور تؤديه في الخطاب، وقد صادفناها في حالات كثيرة، خاصة في زيادة حروف العطـف

،وزيادة"ال" التعريف، وحروف الجر ، بالإضافة إلى زيادة كلمات ، أو عبارات في بعض الأحيـان ،بالإضافة إلى زيادة كلمات ، أو عبارات في بعض الأحيان ،وأكثرها كان في حشو حروف العطف.

6-1- زيادة حروف العطف :

أ- نماذج من السنة الرابعة :

1- عندما هاجم الكفار بيت الرسول (ص)**ف**نظر أحدهم 06

2- عندما هاجم الكفار بيت الرسول(ص)ثم نظر أحدهم..19

3- عد أهلك **و**مشتاقون إليك ...02

4- ولما أحاط الكفار ببيت الرسول (ص)و قال أحدهم...10.

ب-نماذج من السنة الخامسة:

1- بعد رمضان المعظم **و** أت ...02

2- كانت صفراء **أو** ثم أخذت تميل إلى الحمرة ...07

3- وعندما خرجنا من الجزائر العاصمة ودخلنا في بجاية فرأينـا الحقـول 20...

ج-نماذج من السنة السادسة :

1- عندما رحل الرجل فبدأت مرجانة...12

2- كانت فتاة صغيرة ولا يتجاوز عمرها ...13

3- وعندما ارجع لها المكيال فوجدت...16

لقد تكرر كثيرا حشو حروف العطف في كتابات التلاميذ ،نظرا لعدة أسباب والأمثلة المقدمة توضح لنا بعضها، ولعل أول سبب هو عدم إدراك التلميذ للعلاقة التركيبية الدلالية القائمـة بـين عناصـر التركيب اللغوي؛

ففي الأمثلة (أ) نلاحظ أن ثلاث تلاميذ (06،19،10) استعملوا نفس العبارة ووقعوا في نفـس الخطأ،ولنفس السبب ،فالخطأ هو حشو حرف العطف وتمثل على الترتيب في الفاء ، ثم،الواو،دون أن يكون لهذه الحروف معنى تؤدي في التركيب ،لأن المعروف أن السياق هو الذي يعطي فائدة ومعـنى لهذه الحروف ، وإذا رجعنا إلى السياق في هذه الأمثلة لوجدنا أنه لا يعطيها معنى ،فهي إذن حشو لا فائدة منه.

ولو حاولنا تعليل هذا لوجدنا أن السبب يكمن في أن التلميذ لم ينتبه إلى أنه أورد الظرف (عنـدما) الذي يغني عن إيراد الرابط ،سواء أكان الفاء،أو الواو، أو ثم، وهذا لعدم إدراكه للعلاقـة الدلاليـة والتركيبية التي يؤديها هذا العنصر اللغوي مع العناصر الأخرى ، لأننا لو حـذفنا هـذا العنـصر في التراكيب السابقة لأصبح لهذه الحروف معناها ودورها.

وهذا ما نجده أيضا في المثال (ج-3) حيث ربط التلميذ حدث (أرجع لها المكيـال) بحـدث آخـر (وجدت) ،بالفاء التي تدل على العلاقة الزمنية بين الحدثين ،أي ترتيبها دون مهلة ولم يدرك أن إيراد الظرف (عندما) السابق يغني عن الرابط أي الفاء لأنه قد يدل على الال الزمني الذي تجـري فيـه الأحداث،ويعود هذا دائما إلى السبب المذكور سابقا.

أما السبب الثاني لهذا النوع من الأخطاء فيتعلق بعجز التلميذ عن التعبير وتنظيم أفكـاره ، لعـدم امتلاكه لآليات الخطاب المكتوب ، فمن مزايا اللغة المكتوبة أنا تتيح الفرصة للمرسل أن يراجع مـا كتبه ويصحح أخطاءه، ويغير ما أراد تغيره،لأن هذه اللغة مقيدة بالخط أي الصورة البصرية ، بينمـا هذا لا يتوفر في الشفاهي ، وهذا ما يؤدي إلى التكرار والحشو، لذلك فهذا النوع من الأخطاء نـاتج عن عدم توظيف التلميذ لهذه الميزة ، وهذا ما نجده في المثال (أ-3) و (ب-2)و(ج-2)، فلو راقب التلميذ خطابه أثناء الكتابة وراجع ما كتب لأمكنه استدراك الخطأ .

6-2-زيادة حروف الجر:

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1- يلعبان في كرة القدم ...12

2- ذهب الكفار إلى **ل**زعماتم...12

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- ذهبنا أنا وأخواتي إلى للبحر ...03

2- فقاتلوا **من**هم...19

3- ومن ذلك يستطيع أن يصنع **منه** كل شيء...19

ج-نماذج من السنة السادسة:

1- حدثتهم عن بالالتحاق...03

2- يستنتج في أن للكون خالق...(13

3- ووقف أمام إلى الصخرة فدخل إلى الكهف...16

إن بعض أخطاء حشو حروف الجر تتعلق أساسا بعدم إدراك التلميذ للفعل المتعدي والفعل اللازم الذي يتعدى بمساعد ،وهذا سببه تعليمي لجهل التلميذ لدلالة بعض الأفعال العربية،وقد يكون هـذا بسبب تأثير لغة المنشأ، وهذا ما نجده في المثال (أ-1) حيث عامل التلميذ الفعل (لعب) معاملة اللازم الذي يتعدى بحرف الجر لأنه فصل بينه وبين المفعول به (كرة) بحرف الجر (في) وهذا ما ينافي قواعد

اللغة العربية التي جعلت الفعل يلعب فعلا متعديا، وسبب هذا الخطأ في رأينا هو تأثير لغة المنشأ بدليل قولنا "يلعب فلبالو".

-كما يدل بعضها على التسرع في الكتابة واهتمام التلميذ بالتعبير عن الفكرة أكثر من الاهتمام بالعبارة التركيبية والخطية وهذا ما نجده مثلا في المثال (ج-1) حيث قام التلميذ بحشو حرف الجر (الباء)مع أنه قد استعمل فبله حرف الجر المناسب (عن) وسبب ذلك، هو تسرعه في التعبير مما أدى به إلى دمج أكثر من تركيب ذهني في عبارة خطية واحدة،فأصل التركيب السابق هو(حدثهم عن الالتحاق بالجبل) ، فنظرا لتسرع التلميذ وعدم تركيزه فقد دمج كلمة (الجبل) مع كلمة (الالتحاق)والدليل إضافة حرف الجر (ب) للكلمة الثانية .

أما في المثالين (أ-2) و(ب-1) فالتلميذان وقعا في نفس الخطأ وهو حشو حرف الجر(ل) بجانب حرف جر آخر هو (إلى) وعندما بحثنا عن مصدر هذا الخطأ،

-خاصة وأنه تكرر أكثر من مرة وجدنا أن سببه يعود إلى استحواذ لغة المنشأ على تفكير التلميذ،فهو قبل أن يعبر بالفصحى ، يفكر أولا بلغة منشئه فمثلا التركيب (ب-1) كان في ذهن التلميذ كالتالي (رحنا أنا وخواتاتي للبحر) فالاسم المجرور (البحر) مرتبط باللام ، وعندما نقل هذا المعنى إلى الفصحى أضاف حرف الجر المناسب (إلى) ولكنه نسي حذف حرف الجر الثاني لشدة الارتباط بين الجار والمجرورفي ذهن التلميذ .

3-6-زيادة "ال"التعريف :

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1- عندما أخبر الكفار الزعماءهم...17
2- كبرت الشجرة البرتقال...17

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- كانت الحرارة الشمس...08
2- كان سيخدم الحيوانات كالوسيلة لنقله...1

ج-نماذج من السنة السادسة :

1- من الأهم الأسباب ...08
2- يسير في الطريق خالية ...17

إن وظيفة "ال"التعريف هي التعيين أي تعريف الكلمة التي يتصل بها، وإذا كانت هذه الكلمة معرفة بعنصر آخر ،يصبح هذا التعيين حشوا لا فائدة منه في الخطاب وهذا ما نجده في الأمثلة السابقة ففي المثال (ا-1) أضيف التعيين إلى كلمة (زعماء) المعرفة بإضافة الضمير المتصل (هم) ،وهذا يعني انعدام

وظيفة "ال"التعريف المتصلة بالكلمة، أما في المثال (ج-2) نجد أن الاسم المجرور قـد فـك إ امـه بالصفة التابعة له فهو ليس بحاجة إلى تعيين .ووقوع التلميذ في هذا النوع من الأخطاء دليـل علـى عدم إدراكه للمواقف التي تستدعي التعريف والتي تستدعي التنكير، كما يدل على جهله لوظـائف بعض العناصر اللغوية وهذا ما يؤدي به إلى حذف التعيين تارة أو زيادته دون أن يعرف لذلك سببا .

ومن أخطاء الزيادة الأخرى نجد :

*حشو فعل مثل:أ-ووعدوا من يدلهم عن مكانه يأخذ و بجائزة من المال ...14

*حشو اسم مثل : ب-1:...محاسن يتصف ا كمثل الربيع ...04

* حشو ظرف مثل:ب-2:ولما يحضر كل هذه الأشياء، الآن يبدأ بالعملية...19

*حشو يكون مثل:ب-3:يجب على المواطن عندما يكون يعمل 20

*حشو جار ومجرور مثل ج-الحمامة ذكية أما العصفورة غنية في ذكائها...03

وخلاصة لكل هذا فأخطاء الحشو تدل أساسا على عدم إدراك التلميذ لوظائف بعض العناصر اللغوية ضمن البنية التركيبية.

وتأثير اللغة الشفاهية لعدم تفريق التلميذ بين الشكلين، الشفاهي والكتابي.

كما أن للغة المنشأ تأثير في هذا النوع من الأخطاء .

7-**التكرار:**

بلغت أخطاء التكرار خلال الطور 121 خطأ، وقدرت نسبة الوقوع فيها ب 0.18% من مجموع الكلمات المستعملة، وقـدرت النـسبة في الـسنة الرابعـة ب 0.44% أمـا في الـسنة الخامسةفسجلنانسسبة 0.42% ، وفي السنة السادسة وصلت إلى 0.31%.

إن أخطاء التكرار سواء أكانت في الحروف ، أو في الكلمات أو العبارات تدل جميعها على:

-تأثير اللغة الشفاهية وعدم تحكم التلميذ في خصائص اللغة المكتوبة .

-عجز التلميذ عن التعبير لقصور رصيده ، وهذا ما يجعله يكرر العنصر اللغوي لأنه لم يجد له بديلا في مستودعه اللغوي.

-عدم امتلاك التلميذ للمهارات النصية التي تعمل على ترابط النص وانسجامه وسنوضح كل هذا من خلال الأمثلة التالية.

7-1-**تكرار عبارات** :

أ-نماذج من السنة الرابعة :

1- ذهب إلى الدار وعندما ذهب إلى الدار...12

2- متى هدأت الزوبعة وعندما هدأت الزوبعة ...06

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- في فصل الصيف ذهبت إلى البحر كانت الحرارة مرتفعة ذهبنا أنا وأخواتي إلى للبحر ...03ذ

2- ذهبنا إلى المسجد لأصلي صلاة العيد وقبل أن نصلي صلاة العيـد فبـدأنا نسبح ثم صلينا صلاة العيد...09

ج-نماذج من السنة السادسة :

1- كان فلاح يربي الدجاج وأصبح لديه حظيرة لتربية الدواجن وعمله هـو تربية الدجاج...18

2- إن الربيع فصل من فصول السنة الربيع وهو فصل جميل...15

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن التلميذ كرر أكثر من عنصر لغوي أي عبارات وهذا يعني تكرار الفكرة ،وهذا النوع من الأخطاء سببه أن التلميذ ينقل مباشرة ما بذهنه من أفكار دون مراعاة لما يكتـب ، فاتخذ ذلك شكل اللغة الشفاهية ، وهذا دليل على أنه لا يراقب ما يكتب لأنه لا يهتم بعباراته الخطية فالأهم عنده هو التعبير عن أفكاره ، ولا يدري أن هذا قد يؤثر على خطابه.

7-2-تكرار الفعل :

أ-نماذج من السنة الرابعة :

1- كانت نملة تلعب أمام بركة تلعب حتى سقطت ...01

2- فلم يجدو فذهبوا إلى غار ثور ولم يجدوه ثم ...17

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- عندما بدأ الاستعمار الفرنسي حرب في بلادنا الجزائر وبدأ الحرب ...01

2- وأخذ يأخذوا كل يوم 07

ج-نموذج من السنة السادسة :

_ فذهب باكرا فذهب 16

لو حاولنا تعليل التكرار الوارد في المثال (أ-1) لوجدنا أن سببه هو تأثير اللغة الشفاهية ، ولغة المنشأ لأن تكرا الفعل (تلعب) يدل على الاستمرار مدة في هذا الفعل ، هذا إذا كان في لغة المنشأ واللغة الشفهية ولكن كتابيا يمكن اللجوء إلى عناصر أخرى من غير التكرار للتعبير عن هذا.

أما في المثال (ب-2) فسبب تكرار الفعل (أخذ) يعود أساسا إلى عجز التلميذ عن استبداله بفعل آخر أو على الأقل عدم استحضاره له وهذا يتعلق برصيده اللغوي بينما باقي الأمثلة الأخـرى فالسبب هو دائما ما ذكرناه في تكرار العبارات.

7-3-تكرار الجار والمجرور :

أ-1-ولدت فيها وترتيب فيها ...13

2-اشرح لي بعضها لي جدي ...16

ب - فباع منها وأكل منها ...09

ج-1-في الجزيرة ثم التقى حي في جزيرة ...12

2-ثم صار في عمر حي خمسين سنة في عمره ...18

إن سبب التكرار في المثالين (أ-1) و(ب) في الأصل هو تقديم الجار والمجرور عن العطف ، فلو احترم التلميذ الترتيب الأصلي للجملة لتجنب هذا التكرار وسبب هذا التقديم هو التسرع في كتابة الأفكار ، فالتلميذ في المثال الأول وبعد أن أورد التركيب (ولدت فيها) تبادر إلى ذهنه فعـل آخـر وهـو (تربيت) وهذا ما اضطره إلى تكرار الجار والمجرور (فيها)

أما في المثال (ج-1)فالسبب يتعلق بعدم تمكن التلميذ من بعض المهارات النـصية ، خاصـة منـها الإضمار، فلو أضمر التلميذ كلمة (جزيرة) لأصبح التركيب كما يلي (...في الجزيرة ثم التقى فيهـا بحي.) وبذلك يتخلص من التكرار بينما في المثال (ج-2) فالأمر يتعلق بتأثير لغة المنشأ ، لأن العامية الجزائرية كثيرا ما تضيف الجار والمجرور (في عمره) عند التحدث عن السن :

ومن أخطاء التكرار الأخرى نجد :

7-3-**تكرار كان أو كان واسمها : مثل :**

أ- وقد كنت أعتني ا كل يوم كنت أسقيها...09

ب- أن فلسطين عربية ، وكان اليهود وكانوا يقتلون...02

ج-1-يحكي أنه كان في قديم الزمان كان يعيش أخوات...06

2-أحب أن أكون أعمل في شركة وأكون أصدرة الأدوية

7-5-تكرار حروف

أ-1-لكي تنتعش بالهوى النقي لكي لا تمت...01

2-لما علم الكفار أن الرسول (ص) أنه سيغادر...09

7-6-تكرار الفاعل :مثل

ب-عندما يخرج المسلمون من المسجد يتعانق المسلمون...08

ج-بقي علي بابا في فقر شديد اعتمد علي بابا...14

تتكرر في هذه الأمثلة نفس الأسباب المذكورة في الأخطاء السابقة كتأثير لغة المنشأ وهذا نجده في المثال (4-ج-2)، وعدم توظيف العلاقة العائدية بالإضمار كما هو وارد في المثال (6-ب)، فالصواب أن يقول التلميذ (عندما يخرج المسلمون من المسجد يتعانقون).

ولكن السبب الأول والأخير هو دائما التسرع في الكتابة وتعبير التلميذ كتابيا كما يعبر شفاهيا ،لأنه يعتبر أن اللغة الكتابية ترجمة للرموز الصوتية إلى رموز خطية فهو بذلك لا يوظف خصائص المكتوب، لأنه لا يهتم بالعبارة الخطية فـلا يراقـب ذاتـه ولا يراجـع ماكتب،وهذالعـدم تعـوده علـى الإنشاءالتحريري،وعدم تنبيه المدرسة إلى الفروق الموجودة بين الشكلين التحريري والشفاهي ومزايـا كل منهما.

8_التراكيب الركيكة والغامضة :

بلغ مجموع التراكيب الركيكة والغامضة خلال الطور ثمانية وخمسون (58) تركيبـا ووصـلت نسبة الوقوع في هذا الخطأ إلى 0.13% ، وكان عدد هذه التراكيب في السنة الرابعة أربعـة عـشر (14)تركيبا ،وفي السنتين الخامسة والسادسة وصل عددها إلى اثنين وعشرين (22) تركيبا ، وهذه بعض النماذج منها

8-1-التركيب الركيكة

أ-في **السنة الرابعة :**

1- في غابة من أحد الغابات الجميلة أحد مناظر خلابة كانت تعيش...12
2- تقفز البنت على حبل إذا كانت بنت قفزت فتكون هي فائزا ...04
3- عندما يتخبون ثم يذهب عندما هاجم الكفار بين الرسول (ص) ثم نظـر أحدهم 18

ب-في **السنة الخامسة :**

1- إن العمل يعمله كل الناس ولكن العمل يأتي به الناس من قوة لينفعه على أسرته 03
2- وأسباب الاستعمار لأن بلد المستعمر صغيرة ...
3- فصل الربيع هو من الفصول الأربعة فهو منظر جميل ...14

ج-في **السنة السادسة :**

1- هكذا الناس يعلمون بأن كيف يكون الحال أو الجو معتدلن 03

2- عندما يكون أحد أراد أن يسأل عن حالة الجو وهذا بفضل تطورنا ...06
3- لكي لا يتكاسل عن العناية بالأراضي التي أصبحت تـشكل نقـصانا في الإنتاج ....04.

إن الأمثلة السابقة تظهر بوضوح عجز التلميذ عن تركيب كلام سليم معنويا ولغويـا ، والسبب في ذلك هو عدم إدراكه لدلالة الوحدات اللغوية ووظائفها، وعدم تحكمه في ربط العلاقات المناسبة بين أجزاء التركيب لذلك فالخطأ تم على مستوى الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية .

والتلميذ في هذه الحالة كأنه يترجم المعنى الكامن في ذهنه حرفيا إلى كلمات دون أن يخضع ذلك إلى محوري كل لغة بشرية أي:محور الاستبدال ومحور التركيب .

فلو أخذنا المثال (ب-1) لوجدنا أن بنيته العميقة هي (لكل الناس أعمالهم ،وهم يعملون من أجـل الحصول على القوت لينفعوا به أسرهم...) ولكن التلميذ لم يتمكن من التعبير عن هذا ، لأنه لم يحسن اختيار الوحدات اللغوية ولم يستطع ربط العلاقات المناسبة ،وهذا دليل ضعف في المستويين الـدلالي والتركيبي.

.8-2-التراكيب الغامضة :

أ - نماذج من السنة الرابعة:

1- أخبر الوطن عاد إلى جماله ...14
2- وبأنا كانت متهكمة في لعبها تقترب من البركة شيء فشيء...15

ب- نماذج من السنة الخامسة :

1- ...وتطوير الوطن ويرجعه مجتمعا هاما لأن الرسول (ص) يحدثنا باتقان العمل وكل هذا من المستقبل المزدهر...10
2- ...كان رجل ذاهب إلى عمله لكي يعمل أهمية العمل بالنسبة للوطن ...12
3- إن العمل ضروري في حياة الانسان وهو منتوج جيدا في وطننا وهو يهمنا ويهـم وطننا...

ج-نماذج من السنة السادسة :

1- ...تطوير الفلاحي العناصر هي المنتوج ...12
2- تميزت الجزائر بأهمية الفلاحة كثيرا تشتغل فيها ...18

نلاحظ أن الأمثلة السابقة تحمل غموضا يجعل المرسل إليه يتساءل عن معناها وعلاقتها بالسياق الذي وردت فيه ، ولعل من أسباب ذلك أخطاء في المستوى الصوتي أو الإملائي أي الخطّي وهذا ما

نجده في المثال (أ-2) ،فالغموض كان على مستوى الكلمة (متهكمة)،ومن الواضح أن التلميذ يقصد(منهمكة)،

فأخطأ في كتابتها وهذا ما جعل التركيب ككل غامضا ، وهذا السبب نادر بالمقارنة مع الأسباب الأخرى ، التي من ضمنها أن التلميذ لا يمتلك في ذهنه أفكارا عن الموضوع المقترح ، وبما أنه مضطر للكتابة ، فهو يكتب أي شيء دون أن يكون لذلك معنى وإفادة ، وهذا ما نجده في المثال (ج-1) .

أما أغلب الأسباب فتتعلق بالتشويش الذهني للتلميذ الذي يؤدي به إلى إيراد أفكاره الشاردة دون ترتيبها أو ربطها بالسياق ، وكذلك التسرع الذي يجعله يعبر عن أكثر من فكرة ذهنية في عبارة خطية واحدة ، وهذا ما يجعل التركيب متداخلا وغامضا ، وهذا نجده مثلا في التركيب (ب-1) حيث أراد التلميذ أن يعبر عن فكرتين و هما (حث الرسول على إتقان العمل)و(العمل يجعل المستقبل مزدهرا) فدمجهما دون أن يحترم قواعد التركيب ، وهذا ما جعل العبارة (كل هذا من المستقبل المزدهر) الدالة عن الفكرة الثانية تبدو غريبة عن سياق الموضوع فأدى ذلك إلى غموض التركيب ككل .

9-أخطاء التقديم والتأخير:

تم إحصاء ثلاثة وأربعين (43) خطأ في التقديم والتأخير خلال الطور وقد توزعت على السنوات الثلاث كما يلي :

- في السنة الرابعة عشرة أخطاء (10)
- في السنة الخامسة خمسة عشرة (15) خطأ.
- في السنة السادسة ثمانية عشرة (18) خطأ.

أ - نماذج عن التقديم والتأخير من السنة الرابعة :

1- ثم خرج من الم ل الكفار ...03(...ثم خرج الكفار من الم ل...)

2- وقال له أصحابه مصطفى ...12(...وقال مصطفى لأصحابه...)

3- هاهي تلعب النملة ...12 (...هاهي النملة تلعب...)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- لما قاوم الاستعمار الفرنسي الجزائريين سلاحهم...14(...لما قاوم الجزائريون الاستعمار الفرنسي...)

2- كانت الجزائر لها خيرات...16 (...كانت للجزائر خيرات أو كانت خيرات للجزائر...)

3- يوم صباح العودة ...18 (....صباح يوم العودة...)

4- المعارك كان المسلمون يخوضونا ...13 (...كـان المـسلمون يخوضـون المعارك...)

ج-نماذج من السنة السادسة :

1- ورأى جسمه يختلف عن هؤلاء كل...02 (يختلف عن كل هؤلاء...)

2- كان قاسم وعلي بابا لهم ...03 (...كان لقاسم وعلي بابا)

3- قرع الباب الزعيم ...08 (...قرع الزعيم الباب...)

4- ثم شكت بان داخل الخوابي بأمر...18 (...ثم شكت بأمر داخل الخوابي...)

تخضع عناصر الجملة العربية لترتيب خاص ، سواء أكانت اسمية أو فعلية،وقد أجاز النحويون الخروج عن هذا الترتيب في حالات معينة،كما قد يجوز ذلك لأغـراض بلاغيـة، ولكـن ماعـدا هـذه الحالات،فالتقديم والتأخير قد يؤدي إلى إخلال بنظام الجملة وإلىالتأثير في الخطاب ككل .

وهذا ما توضحه الأمثلة السابقة،فقد أدى تقديم المفعول به (استعمار)في المثال (ب-1)عن الفاعـل (الجزائريون)إلى تغيير جذري،لأن القارئ لهذا التركيب يفهم أن (الاستعمار)هو الذي قاوم الجزائريين وهذا عكس ما يقصده التلميذ خاصة وأنه وقع في خطأ آخر وهو إعراب الفاعل الذي يفتـرض أن يكون (الجزائريون)عوض(الجزائريين) ،فلولا سياق الموضوع لما تمكنا من فهم المعنى المقصود بالتحديد وفي المثال (ب-3) أدى تقديم كلمة (يوم) عن صباح إلى غموض المعنى ،إذ هل يمكـن أن يكـون لصباح العودة ، يوم ؟.

كما أن هذا النوع من الأخطاء قد يوقع التلميذ في التكرار خاصة في تأخير حرف الجر أو تقديمـه، وهذا ما نجده في الأمثلة (أ-2) و(ب-2) و(ج-2) ،ففي المثال الثاني، ذكر التلميذ كلمة (الجزائـر) ثم ا اضمرها بالضمير المتصل بحرف الجر في قوله (لها) دون أن يكون لذلك داع، وقد اضطر لـذلك بسبب تأخيره لحرف الجر.

والسبب في هذا النوع من الأخطاء ، هو أن التلميذ أثناء الكتابة ينقل مباشرة المعاني الكامنة في ذهنه، وقد يتفطن إلى أن التركيب ناقص بعد أن كتبه فيستدرك ذلك ويضيف العنصر المناسب دون مراعاة لنظام الجملة وترتيب عناصرها والمثال (أ-1) يوضح ذلك ، فقد ذكر التلميذ حدث الخـروج مـن الم ل وهو المعنى الكامن في ذهنه دون أن يذكر الفاعل لأن الصورة مكتملة عنده (صـورة الحـدث وفاعله) ولكنه بعد أن كتب ذلك استدرك أن القارئ قد لا يفهم من الفاعل فأضافه دون أن يراعي في ذلك ترتيب عناصر الجملة .

أما بعض هذه الأخطاء فمرتبط بتأثير لغة المنشأ ، والمثال (ج-1) يجسد ذلك، فقد أخـر التلميـذ الوسيلة المعجمية الدالة على الكل (كل) وهذا لتأثير لغة المنشأ التي تستعمل هذه الوسيلة كآخر عنصر في التركيب وتعبر عن - المعنى السابق بـ (...عليهم كامل...).

10- أخطاء التداخل:

وصل مجموع أخطاء التداخل خلال الطور إلى ثلاثة وأربعين (43) خطأ، وقد تم إحصاء ثمانية عشر (18) خطأ في السنة الرابعة، وثلاثة عشر (13) خطأ في السنة الخامسة ، وانخفض عددها إلى إثنى عشر (12) خطأ في سنة السادسة .

إن تناقص هذا النوع من الأخطاء دليل على تطور الحاصل في الرصيد اللغوي الفصيح وعلى إدراك التلميذ للفارق بين العامية والفصحى ومحاولته شيئا فشيئا التخلص من تأثير العامية .

أ- نماذج عن التداخل من السنة الرابعة :

1- ...ورأت أمينة صديقتها وسلكتها ...03
2- أهلك توحشوك...05
3- سكر له الباب ...12
4- فالذي يحكمه الأول هو الذي يغمض ...17
5- فشد الأب أولاده وذهب يجري ...14
6- إني أقول لك هكذا لكي ترجع ...15
7- إن ولديك قلقين عليك كي تعود إلى وطننا...17
8- أنا مشتاق لرؤيتك لكي تكون معنا في البيت ولا تتركنا هكذا...18

ب- نماذج من السنة الخامسة :

1- لكن الآن تطورت الحالة ...02
2- أتى ومعه الشتاء...02
3- فواكه مثل الخوخ والكرموس...07
4- نحن عازمون على القراءة ...09
5- و في المساء حبست الأمطار..18

ج- نماذج من السنة السادسة :

1- فقفل حي في عمره خمسين ...17

2- جئت أعاقبك طننتك أنت الفاعلة...09

نلاحظ في الأمثلة السابقة أن التدخل لم يشمل فقط الجانب الإفرادي بل نجده أيضا في الجانب التركيبي ، والأمثلة (أ-6) و (أ-7) و(أ-8) و(ج-4) تعطينا صورة عن ذلك، ففي المثال الأول استعملت الكلمة (هكذا) في غير محلها لتدل على معنى (هذا) وهو المعنى المستعمل في العامية (..أنا أنقولك هكذا باش ترجع..) وفي المثالين (أ-7) و(أ-8) استعملت أداة التعليل (كي) دون أن يكون هناك ما يستدعي التعليل في الجملة ، ولا يفسر هذا إلا بكونه مستمدا من التركيب العامي الذي يستعمل أداة التعليل (باش) في مثل هذا السياق، فيصبح المثال الأول (ولديك مقلقين عليك باش تولي) ، ونفس الشيء نجده في المثال الأخير حيث استعملت كلمة (جئت) دون أن تدل على معنى (جاء) إنما استعملت بمعنى (كنت) وهو من المعاني التي يستعمل فيها هذا الفعل في العامية .

والتداخل الحاصل بين الفصحى والعامية قد يكون نتيجة عجز الرصيد اللغوي الفصيح للتلميذ ، والذي يضطره إلى التعبير بلغة منشئه ويتضح ذلك خاصة في الأمثلة (أ-2) و(ب-3) و(أ-1) فقد عجز التلميذ في المثال الأول عن استحضار كلمة تعبر عن معنى (توحشوك) أي (إفتقدوك) من مستودعه الفصيح فاضطر إلى استعمال هذه الكلمة ، ونفس الشيء في المثال الثاني حيث استعمل التلميذ كلمة (الكرموس) أي (التين) لأنه لا يعرف مرادفها بالفصحى، فالتلميذ في مثل هذه الحالات يدرك أنه قد استعمل لفظا عاميا وهو يعي هذا الإنتقال بينما نجد حالات أخرى تدل على أن التلميذ لا يعي انتقاله من الفصيح إلى العامي خاصة إذا كانت الكلمات المستعملة موجودة في الفصحى ولكن باستعمال آخر وهذا ما تدل عليه الأمثلة (أ-4) و(ب-4) وذلك في استعمال الكلمات (يحكمه) بمعنى يقبض عليه (والقراءة) بمعنى الدراسة .

ثالثا :خلاصة تحليل الأخطاء التركيبية :

لقد أظهر التحليل أن من أهم أسباب الأخطاء التركيبية :

1- عدم إدراك التلميذ لدلالة بعض العناصر اللغوية ووظائفها ضمن البنية التركيبية ، وهذا ما جعله عاجزا عن ربط العلاقات المناسبة بين وحدات التركيب، وهذا ما ظهر خاصة في أخطاء الإختبار ، والحذف ، والحشو ، وهذا كله كان نتيجة عدم تعود التلميذ على الممارسة الفعلية للغة وتوظيف وحداتا ، خاصة في المكتوب ، وعدم اكتشافه لوظائف العناصر اللغوية لقلة احتكاكه بالنصوص السردية والحجاجية ، خاصة إذا علمنا أن أغلب الأخطاء تدخل ضمن البرنامج المقرر في القواعد لهذا المستوى .

2- أغلب الأخطاء يعود سببها إلى عدم تعرف التلميذ على خصائص الخطاب المكتوب والفرق بين الشكلين الشفاهي والكتابي ، خاصة فيما تعلق بمخاطبة المرسل إليه وعدم توظيف مزايا المكتوب، خاصة المراقبة الذاتية أثناء الكتابة والمراجعة والتصحيح والتغيير ....

وهذا ماظهر في أخطاء الحشو والحذف والتعابير الركيكة ، والسبب في ذلك أن المدرسة الأساسية لم تنتبه إلى هذه الأمور البسيطة التي يجب أن يدركها التلميذ قبل أن يشرع في كتابة أي نص.

3- إن التعود على الممارسة الشفوية كان له تأثير كبير في كتابات التلاميذ خاصة في أخطاء التكرار ، والحشو والحذف والتطابق، كما أن لطريقة تعليم التعبير الشفهي تأثير أيضا ، وظهر ذلك في تجريد الأحداث من فضائها الزمني نظرا للتعود على السند البصري ، وفي أخطاء التطابق وذلك بتغيير الحديث من التعبير عن الذات إلى التعبير عن الغير ، وفي أخطاء الحذف أيضا ، وتجسد في حذف الفعل (قال) خلال الحوار.

4- إن للغة المنشأ تأثير كبير في بعض هذه الأخطاء ، خاصة في أخطاء الاختيار كاختبار حروف الجر وأدوات النفي ، رغم أن الهدف الأول للمدرسة الأساسية هو تصحيح لغة الطفل.

لهذا نلح دائما على ضرورة الحرص على الممارسة الفعلية للغة ، وإتاحة الفرصة للتلميذ من أجل التعامل أكثر مع النصوص بأنواعها، وذلك قراءة وكتابة، لأن هذا ما يجعل التلميذ يتعرف شيئا فشيئا على وظائف الوحدات اللغوية والعلاقات التركيبية ، لأن المعرفة النظرية لوحدها لا يمكن أن تكسب التلميذ الملكة اللغوية التي أساسها المهارة التبليغية .

الأخطـاء التلاميذ	السنوات	الإعراب	التطابق	حذف ال	أخطاء الحذف	الاختيار	الحشو	التقديم والتأخير	التكرار
01	س 4	04	07	07	04	03	02	01	02
	س 5	02	06	06	03	07			05
	س 6	04	04	08	07	04	02	01	02
02	س 4	02	05			03	01		
	س 5	04	09			05	05		02
	س 6	05	02	03	10	07	02	01	
03	س 4	03	10	03	07	06	05	01	05
	س 5	04	09	03	03	07	03	02	
	س 6	03	07		06	11	09	03	01
04	س 4	02	02	01	03	02	04		05
	س 5		02	02	04	03	02	01	01
	س 6	02	01		02	03	02		02
05	س 4	03	01	06	02	03	03		02
	س 5	03	03	06	02	04	02	03	01
	س 6	01	05	04	05	03	03	01	03
06	س 4		08	02	01	05	01		02
	س 5	02	09	01	02	04	03		05
	س 6	04	05	04	05	04	05	01	06
07	س 4	04	05	07	06	05	05		
	س 5		03	01	02	02	04	01	02
	س 6	02	01	03	01	01	01		01
08	س 4	04	07	03	02	02	01		02
	س 5	02	04	03	06	03	03		05
	س 6	05	03	04	04	04	01	01	05
09	س 4	06	13	02	06	06	06		01
	س 5	01	07	01	03	09	02		06
	س 6	05	03	01	05	04		01	

العرض الإحصائي المقارن لأخطاء كل تلميذ خلال السنوات الثلاث

الأخطـاء التلاميذ	السنوات	الإعراب	التطابق	حذف ال	أخطاء الحذف	الاختيار	الحشو	التقديم والتأخير	التكرار
10	س 4	05	01	06	02	04	04		
	س 5	01	06	03	06	11	01	01	
	س 6	03	05	03	06	04			01

المبحث الرابع

الأخطاء الصرفية

الأخطاء الصرفية :

إن " موضوع علم الصرف ،المفردات العربية من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني ،أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة وإعلال ونحوها"(1) فإذا كان النحو يتصل بالحركة الإعرابية التي في آخر الكلمة،فالصرف يتصل بالحركات التي في داخل الكلمة،فأي تغيير في الحركات يؤدي إلى تغيير في المعنى .

"وبمراعاة قواعد التصريف تخلو مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخل بالفصاحة وتبطل معها بلاغة المتكلمين."(2)

الأخطاء الصرفية في إنشاءات التلاميذ.

صنفناها إلى ما يلي:

- أخطاء التصريف.
- أخطاء صيغة الفعل.
- أخطاء صيغة المصدر .
- أخطاء صيغ المشتقات .
- الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق.
- أخطاء صيغة الجمع

1)محي الدين عبد الحميد،دروس التصريف،المكتبة العصرية بيروت 1990 ص 5.

2) المرجع السابق ص 7.

- العرض الإحصـائي لنتائج الأخطـاء الصرفيـة

ع د د ه ا و ن س ا الأ خ ط ا ء	السنـة الرابـعة		السنـة الخامسة		السنـة السادسة		الـ ـمـوع	
	العدد	النسبـة	العدد	النسبـة	العدد	النسبـة	العدد	النسبـة
أخطاء التصريف	18	%30.5	13	% 26	16	30.18 %	47	29.01 %
أخطاء صيغة الفعل	16	27.11 %	12	% 24	11	20.75 %	39	24.07 %
صيغة المصدر	03	%5.08	10	% 20	14	26.41 %	27	16.66 %
صيغة المشتقات	10	16.94 %	05	% 10	03	05.66 %	18	11.11 %
الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق	07	11.86 %	05	% 10	04	07.54 %	16	09.87 %
صيغة الجمع	05	%8.47	05	% 10	05	09.43 %	15	09.25 %
الموع	59		50		53		162	

من خلال العرض الإحصائي السابق يمكن استخلاص النتائج التالية :

بلغ مجموع الأخطاء الصرفية خلال الطور 126 خطأ ، وأكبر عدد سجل كان في السنةالرابعة بتسعة وخمسين (59) خطأ ، ويليه العدد المسجل في السنة السادسة بثلاثة وخمسين (53) خطأ ، أما أدنى عدد فكان في السنة الخامسة بخمسين (50) خطأ .

ووجدنا أن نسبة الوقوع في الخطأ بالمقارنة مع عدد الكلمات كانت في تناقص مستمر ، فقد بلغت النسبة في السنة الرابعة 0.69 %وانخفضت إلى 0.52% في السنة الخامسة ،لتصل في السنة السادسة إلى 0.39 % .

و لم تكن الأخطاء بنفس الترتيب خلال السنوات الثـ ـلاث،فقدكان الترتيب في السنة الرابعة كان كما يلي :

1- أخطاء التصريف
2- أخطاء اختيار صيغة الفعل
3- أخطاء الإشتقاق
4- أخطاء في الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق
5- أخطاء في صيغة الجمع
6- أخطاء في صيغة المصدر .

أما في السنة الخامسة فأصبح كمايلي :

1- أخطاء التصريف
2- أخطاء اختيار صيغة الفعل
3- أخطاء في صيغة المصدر
4- أخطاء الإشتقاق
5- أخطاء صيغة الجمع، والخلط بين الفعل والمصدر والمشتقات

والترتيب في السنة السادسة كان كما يلي :

1- أخطاء التصريف
2- أخطاء في صيغة المصدر
3- أخطاء في اختيار صيغة الفعل
4- أخطاء في صيغة الجمع
5- أخطاء في الخلط بين الفعل والمصدر والمشتقات

6- أخطاء الإشتقاق

رغم اختلاف الترتيب من سنة إلى أخرى إلا أننا نجد أخطاء "تصريف الأفعال " قد احتلت المرتبة الأولى خلال الطور ، وهذا دليل على أن هذا الجانب يشكل أهم صعوبة في الصرف لهذا المستوى بسبب توظيفه المستمر في كتابات التلاميذ مقارنة بالأصناف الأخرى.

كما نلاحظ أن مرتبة أخطاء "صيغة المصدر " في تقدم مستمر ، وهذا يدل على حاجة التلميذ إلى توظيف المصادر كلما تقدم في مساره التعليمي ، و الفرص التي تتيحها المدرسة الأساسية لذلك خاصة في السنة السادسة ، وكشف هذا عن عجز التلميذ عن استحضار مصادر بعض الأفعال العربية ،لعجز رصيده اللغوي.

ثانيا-التحليل المقارن للأخطاء

1-أخطاء تصريف الأفعال :

احتلّ هذا الخطأ المرتبة الأولى ضمن الأخطاء الصرفية ،فقدسجلنا سبعة وأربعين (47) خطـأ، وقدرت نسبة الوقوع فيه ب 0.96% من مجموع 6778 فعلا ، وصلت هذه النـسبة في الـسنة الرابعة إلى 0.83 % و في السنة الخامسة إلى 0.92 % وانخفضت في السنة السادسة إلى 0.94 % .

وهذه بعض الأمثلة من السنوات الثلاث :

أ-نماذج من السنة الرابعة:

1-وهم يتمنوا عودتكم...(06)
2-لماذا تبكي.. .(04)
3-إننا ننتظرونك...(17)
4-قالت النملة أو عدك.. .(01)
5-عود لوطنك ...(06)
6-واعد بمكافأة لمن يدلهم عن مكانم ...(08)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1-ينون السفر فلا يجدو... .(03)
2-أخذوا يطلقوا.. .(15)
3-فإذا انطلقت توصل ...(09)

ج-نماذج السنة السادسة :

1-الذين يأتوا... (04)

2-طورت الحياة...(03) (.. تطورت الحياة ..)

3- كان حي يرأى ... (05)(..كان حي يرى...)

4-الأماكن التي يوقعون وجودة... (12).. (..يتوقعون..)

5-لتأكد... (13) (.. لنتأكد..)

أغلب أخطاء التصريف كانت في حذف النون في الأفعال الخمسة وقد تكرر هذا الخطأ كثيرا خاصة في السنتين الرابعة ، و السادسة ، و السبب في هذا النوع من الأخطاء يعود بالدرجة الأولى إلى تأثير لغة المنشأ التي غالبا ما تحذف النون مع الأفعال الخمسة ، كما يدل هذا على عدم تمكن التلميذ من تصريف الفعل مع الضمائر ، رغم تدربه على ذلك منذ السنة الرابعة في حصة القواعد (النحو و الصرف)

أما أخطاء التصريف الأخرى فتتعلق بعدم إدراك التلميذ للتغيرات التي تطرأ على الفعل عند تصريفه ،خاصة ما تعلق بالأفعال المعتلة .و الأمثلة (أ – 4) و (أ- 5) و (ب-3) و (ج- 5) تظهر لنا ذلك ففي المثال الأول أخطأ التلميذ في تصريف الفعل (وعد) مع ضمير المتكلم في المضارع ، فقد أبقى على حرف العلة (الواو) عوض أن يحذفه ،هذالجهلة أن الأفعال المعتلة تعامل معاملة خاصة في هذه الحالات .وفي المثال الثاني لم يتمكن التلميذ من تصريف الفعل الناقص (عاد) في الأمر، فبدل أن يحذف حرف العلة أتي بأصله فقال (عود) عوض (عد) ، وهنا يظهر تأثير لغة المنشأ التي تستعمل هذه الصيغة ، وفي المثالين، الثالث و الرابع ، عامل التلميذ الفعل المعتل معاملة الفعل الصحيح فاكتفى بإضافة حرف المضارعة في (يوصل) و (يرأى)

ففي هذه الحالة طبق التلميذ القاعدة النظرية التي يمتلكها في تصريف الفعل المضارع على كل الأفعال لأنه لا يدرك القاعدة في تصريف الأفعال المعتلة رغم أنا ضمن دروس الصرف في سنتين الخامسة و السادسة ، و هنا يتضح لنا دور المعرفة العملية للغة و التي تكتسب بالاحتكاك و الممارسة الفعلية فحتى وإن لم يملك التلميذ المعرفة النظريةكان يمكن ألاّ يقع في مثل هذه الأخطاء،إذاسبق له توظيف هذه الأفعال ، وسماعها ،وقراءتا .

2-**أخطاء اختيار صيغة الفعل :**

بلغ مجموع هذه الأخطاء خلال الطور تسعة وثلاثين (39)خطأ وقدرت نسبة الوقوع فيـه ب 0.59 % من مجموع 6778 فعلا ، و بلغت هذه النسبة في السنة الرابعة 0.74 % وارتفعت قليلا في السنة الخامسة ووصلت إلى 0.84 % ، أما في السنة السادسة فقد انخفضت إلى 0.34 % مـن مجموع الأفعال الواردة في إنشآت التلاميذ لهذه السنة .
و يتمثل هذا النوع من الأخطاء في عدم تمكن التلميذ من اختار صيغة الفعل المناسبة لسياق المعـنى و هذا لعدم تفريقه بين معاني المجرد و المزيد ومن أمثلة ذلك مايلي :

أ- نماذج من السنة الرابعة :

1- أهجم عليه... (08)(هجم...)
2- ذهبت إلى البيت و أحملت ... (12) (حملت ...)
3- وحضرت الماء ... (03) (أحضرت ...)
4- نزع منه الكرة ...(02)(انتزع...)
5- صدم به... (17) (اصطدم...)

ب- نماذج من السنة الخامسة :

1-ألبست سروال.. .(16)(لبست...)
2-وبعد أيام أدخل الاستعمار ...(19)(..دخل..)
3-أجره لنا أبي... (14)(استأجره..)
4-يصدقون منه ...(15)(يتصدقون ..)

ج-نماذج من السنة السادسة :

1-أصدقه على المساكين ...(04)(أتصدق به ..)
2-حتى تلاقت... (04)(التقت..)
3-دعى أنه... (01)(ادعى..)
4-الآن أصبحوا يصالحوا...(05)(..يستصلحون...).

أول أمر لفت انتباهنافي هذا النوع من الأخطاء هو استعمال التلميذ للـوزن (أفعـل) دون أن يكون ذلك مناسبا لسياق الكلام و عندما حاولناتعليل ذلك وجدنا أن سببه هو تأثير لغة المنشأ الـتي تستعمل هذا الوزن مع المتكلم في الماضي ، وهذا ما يتضح في الأمثلـة : (أ،1)و(ب،1) و(ب،2) ،

ففي المثل الثاني استعمل التلميذ الوزن (أفعل) فقال (ألبست) عوض (لبست) للتأثير الكـبير للغـة منشئه، وأوضح من ذلك ما نجده في المثال (ب،2) حيث استعمل التلميذ الفعل (أدخـل) عـوض (دخل) و كأنه في هذه الحالة يتكلم بالعامية وليس بالفصحى. وقد تناقص هذا النوع من الأخطـاء خاصة في السنة السادسة وهذا دليل على تخلص التلميذ من تأثير العامية شيئا فشيئا.

و من الأخطاء الناتجة أيضا عن تأثير لغة المنشأ مانجده في الأمثلة : (ب،4) ، (ج،1) ففـي المثالين الأول و الثاني استعمل المتعلم الفعل (صدق) ليدل على معنى (تصدق) وهو لا يدري أن هناك اختلافا كبيرا في المعنى بين الفعلين ،وذلك نتيجة تعوده على استعمال الفعل (صدق) في لغته بمعـنى (تصدق) ، ونفس الشيء نجده في المثال الثالث حيث استعمل الفعل (تلاقت) ليدل على معـنى (التقت) وهوانتقال من لغة المنشأ إلىاللغة الهدف دون وعي من التلميذ .

أما الأخطاء الباقية فتدل على عدم إدراك التلميذ لمعاني المجرد و المزيد وذلك في الأمثلة التاليـة : (أ ،4) ،(أ،5) (ب،3) (ج،3) (ج،4) فقد أدى سوء اختيار صيغة الفعل إلى تغيير في المعنى ، وهـذا نتيجة عدم تفريق التلميذ بين المعاني المختلفة للفعل المزيد سواء بحرف أو حرفين أو ثلاثـة و معـاني حروف الزيادة .

3-أخطاء صيغة المصدر :

بلغ مجموع الاخطاء في صغة المصدر خلال الطور سبعة وعشرين (27) خطأ ، و قدرت نـسبة الوقوع فيه ب ،2.33 % من مجموع 1155 مصدرا واردا في إنشاءات التلاميذ ، وأهم ما يميز هذا النوع من الأخطاء أنه عرف ارتفاعا في السنتين الخامسة و السادسة ، فقد كانت نسبة الوقوع فيه في السنة الرابعة 1.28 % وارتفعت بعدها في السنة الخامسة إلى 2.72 % أما في السنة السادسة فقد سجلنا نسبة 2.52 % .

وهذه بعض النماذج عن ذلك :

أ-من السنة الرابعة :

1-خرج على بالفأزة ...(17) (... الفوز)

2-تستطيع العود...(20) (...العودة)

ب-من السنة الخامسة :

1-يتجه المسلمين لإيداء... (08) (...أداء)

3-... واقضاء وقت فراغه... (11) (...قضاء).

ج - من السنة السادسة :

1-غلفها بالبيوت البلاستيكية... (06)(..تغليفها..)

2 -تعاونوا على خرج... (09)(..إخراج..)

3-استطاع الفلت... (10)(..الافلات..)

4-عند اقرب أجله... (13) (..عند قرب أجله ..)

نلاحظ في الامثلة السابقة أن التلاميذ لم يتمكنوا من إيراد صيغة المصدر المناسبة لسياق الكلام ، وغالبا ما يكون هذا بسب عدم إدراك الفرق بين معنى الفعل عندما يكون مجردا ،و معانيه في المزيد و بالتالي فهم يساوون بين مصادرها في الحالتين .

ففي المثال (ج،1) استعمل التلميذ المصدر (غلف) للفعل المجرد (غلف) بينما السياق يستدعى وزنا آخر هو (غلّف) و بالتالي مصدراآخر وهو (تغليف)؛ وهذا مالم ينتبه إليه التلميد لأنه ساوى بين المعنيين في الحالتين و نفس الشيء نجده في المثال (ج،3) حيث استُعمل المصدر (الفلت) عوض (الإفلات) للأسباب المذكورة سابقا ، فالتلميذ في هذه الحالات غالبا ما يأخذ الأصل الثلاثي ليعبر به عن معاني المزيد منه.

أما في المثال (أ،1) فقد كتب التلميذ كلمة من إبداعه و هي (الفأزة) عوض المصدر (الفوز) و عندما حاولنا تعليل هذا المنحى الغريب في صياغة المصدر و جدنا أن أصل كلمة (فأزة) قد يكون اسم الفاعل (فائز) ، ونظرا لارتباط معنى (الفائز) و (الفوز) في ذهن التلميذ أدى ذلك إلى إبداعه لكلمة لاوجود لها في اللغة العربية.

كما نجد هذا الابداع في المثال (ج،2) حيث أورد التلميذ مصدرا لا وجود له في الاستعمال العربي و هو (خرج) على أساس أنه مصدر للفعل (خرج) و هذا قياسا على أغلب مصادر الافعال الثلاثية بينما الصواب هو (خروج).

و على العموم فأخطاء صياغة المصدر تدل أغلبها على ضعف الرصيد اللغوي للتلميذ الذي يجعله عاجزا عن إراد المصدر المناسب ، وقد يؤدي به ذلك إلى استعمال مصادر من إبداعه ، لاوجود لها في اللغة العربية ، و من نتائج ذلك إفتقاد التلميذ للدقة في معانيه لعدم معرفة الفرق بين الأفعال المجردة و المزيدة؛ و مرة أخرى يتضح دور المعرفة العملية التي تتولد بالإستعمال و الممارسة ، فإذا كان التلميذ في هذا المستوى لا يمتلك قواعد صياغة المصدر فلابد أن يمتلك استعمالا عمليا خاصة أن مصادر بعض الأفعال العربية سماعية وليست قياسية ، و هذا ما لم توفره المدرسة الأساسية ، وإلا كيف نفسر تزايد هذا النوع من الأخطاء تدريجيا خاصة في السنة السادسة حيث برزت حاجة التلميذ إلى استعمال هذا النوع من العناصر اللغوية .

4-أخطاء الاشتقاق:

بلغ مجموع هذه الأخطاء خلال الطور ثمانية عشر (18) خطأ و قدرت نسبة الوقوع فيه بـ 1.73 % من مجموع 1040 اسما مشتقا واردا في إنشاءات التلاميذ، و قد عرف هذا النوع من الأخطاء انخفاضا تدريجيا خلال السنوات الثلاث ، فأعلى نسبة سجلت كانت في سنة الرابعة ب 3.69% وانخفضت في السنة الخامسة إلى 1.6 % أما في السنة السادسة فلم تتعد 0.65%

أ - نماذج عن ذلك من السنة الرابعة :

1-قال مصطفى أنا وافق ...(10) (.. موافق)

2-إن رجله مصيبة...(13) (...مصابة ..)

3-المفرق الثاني ...(16).(...الفريق)

ب -نماذج من السنة الخامسة

1-خرجت مهربا ...(04)(...هاربا ...)

ج- نماذج من السنة السادسة :

1- أصبحت مصلحة (18) (..صالحة..)

2- كل المشاكل المختصة بالفلاحة.. (..الخاصة..)

أغلب أخطاء الاشتقاق مصدرها خطأ دلالي ، نتيجة عدم دقة معاني التلاميذ وذلك فهما أو استعمالا، فاستعمال التلميذ لاسم الفاعل (مختصة) عوض (خاصة) في المثال (ج -2) كان نتيجة عدم تمييز بين المعنيين، وهذا ما وجدناه أيضا في أخطاء صياغة المصدر.

وهناك أخطاء تتعلق بعدم التمييز بين صيغ الأسماء المشتقة ، مما يؤدي إلى الخلط بينها وبالتالي الوقوع في الخطأ ، وهذا ما نجده في المثال (أ-2)حيث استعمل التلميذ صيغة اسم الفاعل (مصيبة) للدلالة على اسم

المفعول (مصابة) فالخطأ هنا لم يكن نتيجة عدم إدراك التلميذ للفاعل وللمفعول به بل نتيجة خلطه بين صيغة كلا من اسم الفاعل واسم المفعول ، فنتج عن ذلك استعمال صيغة لا تناسب السياق وهذا ما أثر على عملية التبليغ.

أما الأخطاء الأخرى فتتعلق بالاجتهاد الشخصي للتلميذ والذي يمر عبر الافتراضات الخاصة ثم القياس وقد يؤدي ذلك إلى الإبداع اللغوي، وهذا ما نجده في المثالين (أ-1)و(ب-1)، فقد طبق التلميذ في المثال الأول صيغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على فعل غير ثلاثي فكتب (وافق) على

وزن (فاعل) عوض (موافق)، أما في المثال الثاني فنجد العكس حيث طبق التلميذ صيغة اسم الفعـل من غير الثلاثي على فعل ثلاثي و(هرب) فنتج عن ذلك استعمال كلمة من ابداعه (مهربا) عـوض (هاربا) ، وهذا دليل على إدراكه لقاعدة صياغة اسم الفاعل وذلك باستعمال اللغة، وسماعها فقـط دون أن يكون ملما بالقاعدة النظرية لأن صياغة اسم الفاعل ليست مبرمجة في هذا المستوى ، فـرغم أن التلميذ قد أخطأ في تطبيق القاعدة لأنه لم يفرق بين الفعل الثلاثي وغيره إلا أن هذا دليـل علـى الأقل على اكتشافه لها ومحاولة القياس عليها وهي علامة من علامات التقدم المعرفي في اكتساب اللغة ولذلك فهذا النوع من الأخطاء عاد جدا في هذه المرحلة ويدل على مسار التلميذ في تعلم اللغة .

5-أخطاء الخلط بين الفعل والمصدر والمشتقات:

تم إحصاء ستة عشر (16) خطأ في الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق خلال الطـور وقدرت نسبة الوقوع فيه ب0.17% من مجموع الأفعال والمصادر والأسماء المـشتقة الـواردة في انشاءات التلاميذ خلال الطور والتي وصل عددها إلى 8971،وتوزعت هذه الأخطاء على السنوات الثلاث كما يلي :في السنة الرابعة سبعة (07) أخطاء ،في السنة الخامسة خمسة (05) أخطـاء ، في السنة السادسة لم تتعد أربعة (04) أخطاء .

أ-نماذج عن ذلك من السنة الرابعة :

1- كل شيء يوجد ...(08) (...موجود)
2- قرر سجل ...(10) (...تسجيل)
3- إني أشتاق إليك ...(15) (...مشتاق)
4- سفر الحكم اعلان...(20) (...صفر معلنا)

ب- من السنة الخامسة :

1- عند وصلنا ...(01) (...وصولنا)
2- وسائل التنقل ...(04) (...نقل)
3- يبدأ يقول ...(09) (...يبدأ بالقول)

ج- من السنة السادسة :

1- ثم بناء بيت وعاش فيه... (...ثم بنى بيتا)
2- تقدم زعيمهم وهو مخاطب ...(06) (...يخاطب).

نلاحظ أن التلاميذ لم يوفّقوا في اختيار الوحدة اللغوية المناسبة للسياق وذلك ناتج عن الخلط بين الفعل ومصدره ومشتقاته .

ففي المثال (أ-2) و(ب-1)و(ب-2)و(ب-3) استعملت الأفعال (يسجل ، وصلنا ، تنقل ، يقول)عوض المصادر (تسجيل ،وصول ، نقل ، قول) بينما في المثال (ج-1) استعمل المصدر (بناء) عوض الفعل (بنى) .

وفي المثال (أ-1)و(أ-3)استعمل الفعلين (يوجد) و(اشتاق) عوض الاسمين المشتقين (موجود ومشتاق)وعكس هذا نجده في مثال (ج-2) حيث استعمل الاسم المشتق (مخاطب) عوض الفعل (يخاطب) أما في المثال (أ-4) فنجد أن التلميذ استعمل مصدر (إعلان)عوض الاسم المشتق (معلنا)

وإذا حاولنا تعليل هذا النوع من الأخطاء لوجدنا أنه يرتبط بعدة أسباب أهمها :

1- عدم معرفة التلميذ لمصادر الأفعال وهذا ما يضطره إلى استعمال الفعل للدلالة على مصدره وهو الأمر الذي يتكرر كثيرا في هذا النوع من الأخطاء .
2- عدم تمكن التلميذ من إيراد الاسم المشتق المناسب نتيجة عدم معرفته به أو عدم تحكمه في الاشتقاق فيضطر إلى استعمال الفعل أو المصدر عوض الاسم المشتق .
3- إن الكثير من التلاميذ أثناء الكتابة يختارون أقرب معنى بذهنهم دون أن يراعوا في ذلك مناسبته لما كتب سابقا ونجد هذا في المثال (ج-2) حيث استعمل التلميذ المعنى الكامن بذهنه وهو اسم الفاعل (مخاطب) بينما سياق ما كتبه يحتاج إلى الفعل (يخاطب) .
4- قد يكون هذا الخطأ نتيجة عدم إدراك التلميذ لدلالة هذه الوحدات اللغوية لأنه لا يفرق بين معنى الفعل ومصدره ومشتقاته فيساوي بينها في الاستعمال .

6-**<u>أخطاء صيغة الجمع</u>** :

بلغ مجموع أخطاء الجمع خمسة عشر (15) خطأ خلال الطور وقدرت نسبة الوقوع فيه ب 1.46 %من عدد الجموع المستعملة في إنشاءات التلاميذ خلال الطور والتي وصلت إلى

1308 جمعا وقد تقارب عدد الأخطاء المسجلة في السنوات الثلاث ولم يتعد الخمسة (05) أخطاء في كل منها .

أ - نماذج من السنة الرابعة :

1- يجب إحضار ست حجارات ...(04)(...أحجار)
2- يوجد أنواع كثيرة من الحرفة ...(10)(...الحرف)
3- الأرعد تقصف ...(13) (...الرعود)

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1- ذهبت لألعب مع الأبنات...(03) (...البنات)
2- نساء ورجال طالبون وشيوخ ...(11) (...طلاب)
3- رأيت أصدقاتي ...(18) (...صديقاتي)

ج - نماذج من السنة السادسة :

1- بعض جروحات ...(18) (...جروح)
2- يزرع الحبوات...(16) (...الحبوب)
3- يعيش سعيدين ...(06) (...يعيشوا سعداء)

من خلال تتبعنا لأخطاء صيغة الجمع ، وجدنا أنها ترتبط بعدة أسباب ، أولها الخلط بين جمع التكسير والجمع السالم ، وهذا ما توضحه الأمثلة (أ-1) و(ب-2)و(ج-3) فقد استعمل التلميذ جمع المؤنث السالم فأضاف الألف والتاء إلى آخر الكلمة فكتب (حجرات)عوض (أحجار) ، في المثالين الثاني والثالث ، طبق التلميذ صيغة جمع المذكر السالم بإضافة الواو والنون في المثال الثاني والياء والنون في المثال الثالث .

أما السبب الثاني فيتعلق بتأثير لغة المنشأ ، ونجد ذلك مجسدا في المثالين (ب-1) (ب-3)، فكلمة (الأبنات) الواردة في المثال الأول، نقلت من التعبير العامي (لْبنات) فعوضت اللام بالألف واللام وأضيف لها ألف للتمكن من نطق الساكن .

أما كلمة "أصدقاتي"الواردة في المثال الثاني فهي على وزن (أصحاباتي) المستعملة في لغة المنشأ .

والسبب الثالث لهذا النوع من الأخطاء يتعلق بالاجتهاد الشخصي للتلميذ وقياساته الخاصة على معارفه السالفة والتي لا تكون صائبة دائما ، وهذا ما نجده في المثال (أ-3)

بينما في المثال (ج-2) يظهر لنا حيرة التلميذ في تحديد صيغة الجمع المناسبة لعدم تمييزه بين المعنـيين (حبات) و(حبوب) ، فدمج الكلمتين في كلمة واحدة ونتج عن ذلك كلمة مبتدعة لا وجود لهـا في اللغة العربية (حبوات) .

الأخطـ ـاء الصرفيـ ـة

	نسبة الوقوع في السنة الرابعة	نسبة الوقوع في السنة الخامسة	نسبة الوقوع في السنة السادسة
أخطاء التصريف	% 0.83	% 0.92	% 0.49
أخطاء صيغة الفعل	% 0.74	% 0.84	% 0.34
صيغة المصدر	% 01.28	% 2.72	% 2.52
صيغ المشتقات	% 03.6	% 01.6	% 0.65
الخلط بين الفعل والمصدر والاسم المشتق	% 0.82	% 0.05	% 0.029
صيغ الجمع	% 01.55	% 1.02	% 0.92

- نسب وقوع في الأخطاء الصرفية خلال السنوات الثلاث.

رقـــم التلميذ	السنوات	أخطـــاء التصريف	أخطاء صيغة الفعل	أخطـــاء المشتقات	الجمع	الخلط بين الفعل والمصدر المشتق	أخطاء صيغة المصدر	الموع
01	س 4	02						02
	س 5	02				01		03
	س 6		02					02
02	س 4		01					01
	س 5	01	01	01	01		03	06
	س 6	01					02	03
03	س 4		03					03
	س 5				02			02
	س 6	01			02	01		04
04	س 4	03		01	01	02		05
	س 5	01		01		01		03
	س 6	01	02					03
05	س 4	01						01
	س 5							
	س 6	02	01				01	04
06	س 4	03						03
	س 5		01				01	02
	س 6	01		01	01	01	02	06
07	س 4		01	01		01		03
	س 5		01	01			01	03
	س 6						01	01
08	س 4	01	01	02				04
	س 5		01				03	04
	س 6	01						01
09	س 4					01		01
	س 5	01				01		02
	س 6	01	01				01	03

07	01	01	01	01	02	01	س 4	
02				01	01		س 5	10
03	01					02	س 6	
01					01		س 4	
05	01	02	01			01	س 5	11
03	01			01		01	س 6	
04				01	02	01	س 4	
02					01	01	س 5	12
02						02	س 6	
05		01	02	01		01	س 4	
01						01	س 5	13
06	03				01	02	س 6	
02				01	01		س 4	
01					01		س 5	14
02		01			01		س 6	
01					01		س 4	
03					02	01	س 5	15
01	01						س 6	
03		01		01		01	س 4	
01					01		س 5	16
03	01		01		01		س 6	
06	01	01			02	02	س 4	
01						01	س 5	17
							س 6	
03			01		01	01	س 4	
04			01	01	01	01	س 5	18
05		01	01	01	01	01	س 6	
							س 4	
02					01	01	س 5	19
01					01		س 6	

20	س 4	01		01		01	01	04
	س 5	01	01					02
	س 6							

عدد الأخطاء الصرفية لكل تلميذ خلال السنوات الثلاث

الفصل الثاني

دراسة مظاهر الاتساق في إنشاءات التلاميذ

المبحث الأول :

لسانيات النص

لسانيات النص

عرفت سنوات الستينيات من القرن العشرين تحولات كبيرة في مجال الدراسات اللسانية ، فبعد أن شكلت الجملة محور اهتمام اللسانيين ، واعتبرت لمدة طويلة أعلى مستوى يمكن أن يقف عنده التحليل ، تحول هذا الاهتمام إلى مجال أكبر وهو النص، بعد أن رصد الدارسون بعض الظواهر اللغوية التي تتجاوز حدود الجملة، وهذا ما يوضحه فايول Fayol في قوله: « رغم المساعي المهمة التي قامت ا البنوية ، والتفريعية، بدأ يظهر بشكل أكثر وضوحا،أن وظيفة بعض الوحدات اللسانية (كالعائد،وزمن الفعل،والروابط...الخ) لا يمكن أن تحلل بطريقة كافية في منظور لا يعطي أية مكانة، للتنظيم بين الجمل، وعلاقات الترابط الموجودة في هذا التنظيم ،بالإضافة إلى السياق، لذلك كانت لسانيات النص لتسد هذه الفجوات.» [1])

كما أصبح من المتفق عليه ، أن المهارة اللغوية هي في الأساس مهارة نصية ، يقول T.A VANDijK في ذلك : « بما أن الشخص المتكلم يستطيع إنتاج وتأويل عدد لا محدود من الخطابات المختلفة، فمهارته حتما مهارة نصية ، ويستبعد أو يستحيل أن يتم إنتاج أو إدراك الكلام عن طريق حشد غير منظم لجمل معزولة »2)

وبذلك انصبت اهتمامات لسانيات النص على تحليل الخطاب، بالتركيز على القواعد التي تتحكم في بنائه ، والأساليب التي تعمل على اتساقه وانسجامه، على أساس : « وجود ترتيب (ordre) للنص ، وأسلوب لتسلل الجمل التي تحدد بدورها ترتيب العناصر داخل الجملة »(3)

لذلك ينبني النص على مبدأين أساسيين وهما :الاتساق والانسجام.

الاتساق والانسجام :

كثيرا ما يقع الخلط بين هذين المفهومين ، فيعبر بالأول عن الثاني أو العكس ويرى SLAKTA (4)،أن التفريق بينهما يبنى أساسا على التفريق بين النص (Texte) والخطاب (Discour)، فاعتبر الأول شكلا تجريديا، أما الثاني فممارسة اجتماعية ، لذلك يرى أن النص يمثل ما يسميه مستوى الدالية (La signifiance) أما الخطاب ، فيمثل مستوى المدلولية (La Signification)

---

1. C.GHETTAS المرجع السابق ص 26
2. Camille Ben Smail: Analyse de production écrite en français P 34.
3. Vigner المرجع السابق ص 49

(4)-Camille Ben Smail.36المرجع السابق ص

وعلى هذا الأساس يوضح مفهوم مصطلحي الاتساق والانسجام، والفرق بينهما إذ يقول:« لا يجب أن يؤخذ الانسجام كمرادف للاتساق ، فالاتساق يتحدد لسانيا على مستوى الدالية والنص ،أمـا الانسجام فيتحدد على مستوى المدلولية » (1)

وعليه فإنه يمكن اعتبار الاتساق مجموعة من القواعد الشكلانيه (Formelle) التي تربط العناصر اللغوية بتدرج تصاعدي من أصغر وحدة لغوية إلى أكبر وحدة (2)،وهذا مـا يتفـق مـع تعريـف Widowson حين يقول :« يدل مفهوم الاتساق على الصيغة التي يتم بواسطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها ، لضمان التبسيط في التقديم »(3) ،فالاتساق بذلك يتعلق على وجه الخصوص بالأساليب المعتمدة لا حلال الربط فيما بين المعلومات السابق تقديمها(المعلومات الـسالفة) وتلـك الجديدة .

أما الانسجام فيدل على« العلاقة بين الأفعال الإنجازية » (4) فهو لا يتعلـق فقـط بظـاهر النصوص إنما أيضا:« بالتصور الدلالي أو المعرفي .» (5) لذلك فالانسجام يمكن أن ينظر إليـه بنظـرة تشمل بنيتي النص الدلالية والشكلية معا .

مبادئ الاتساق:

يحددها م.أ.ي هاليداي. ن. ورقية حسن من خلال كتاب : الاتساق في اللغة الانجليزية :" Cohesion in ENGLISH" كما يلي: (6)

1-الإحالة:

تحتوي كل لغة طبيعية على عناصر تمتلك خاصية الإحالة ، وهذا ما يجعلها لا تكتفي بذاتافي التأويل،فتعتمد على مرجع من أجل تأويلها .

وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين :الإحالة المقامية والإحالة النصية ، ويمكن تمثيل ذلك كما يلي: (7)

---

(1) المرجع السابق :نفس الصفحة .

(2) مفتاح بن عروس:حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية ،مجلة اللغة والأدب العدد 12-1997 جامعة الجزائر . ص 430

(3) جميلة حمودي :المرجع السابق ص7

(4) Widonson 37المرجع السابق ص

(5) fayol .M le recit et sa construction une approche de psychologie cognitive de lachaux et niestle Paris 1985 p 6

(6) محمد الخطابي : لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي (بيروت) الطبعة الأولى 1991 ص 16
(7) المرجع السابق ص 17

الإحالة

(المقامية) (النصية)
(إحالة إلى خارج النص) (إحالة داخل النص)

إلى سابق إلى لاحق
(قبلية) (بعدية)

رغم اختلاف نوعي الإحالة ،إلا أن ما يبقى أساسيا بالنسبة لكل نوع هو:"وجود عنصر مفترض ينبغي أن يستجاب له، وكذا وجوب التعرف على الشيء المحال إليه في مكان ما."[(1)]

ويركز الكاتبان(هاليداي، ووريقة حسن) على أهمية الإحالة النصية لأنا تلعب دورا كبيرا في اتساق الخطاب، بينما الإحالة المقامية ، لا تساهم بشكل مباشر في اتساق النص، رغم دورها في خلقه ،وربط اللغة بسياق المقام.

ويحصر المؤلفان وسائل الاتساق الإحالية في ثلاث وهي :

الضمائر ، وأسماء الإشارة ، وأدوات المقارنة .

- الضمائر :اعتبرا أن ضمائر الغيبة، إفرادا وتثنية ، وجمعا (هو،هي،هم،هما،هن).

تلعب دورا كبيرا في اتساق النص، بالمقارنة مع الضمائر الدالة على المتكلم والمخاطب والتي غالبا مـا تكون الإحالة فيها إلى خارج النص .

أسماء الإشارة:تقوم بالربط البعدي والقبلي ويصنفانا إلى عدة أنواع، حسب الظرفية (الآن غـدا...)، والمكان (هنا،هناك...)،أو حسب البعد (ذاك،تلك...)، أو الحيـاد، أو الانتقـاء (هـذا،هؤلاء...)،أو حسب القرب (هذه ،هذا)

- أما النوع الثالث فيتمثل في أدوات المقارنة والتي يمكن تمثيلها كمايلي:

المقارنة

مقارنة عامة مقارنة خاصة

التطابق الاختلاف التشابه كمية كيفيـة

---

(1) المرجع السابق نفس الصفحة.

2- الاستبدال :

يعتبر الاستبدال وسيلة هامة لاتساق النص ، ويعرفه المؤلفان على أنه :"عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر ."[(1)]

إذا كانت الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي ، فالاستبدال علاقة تتم في المستوى النحوي-المعجمي بين كلمات وعبارات .

وهي علاقة تقابل (عكس العلاقة في الإحالة التي تتميز بالتطابق بين المحيل والمحيل إليه)تقضي بإعادة التحديد والاستبعاد (استبعاد وصف و إحلال وصف آخر)وعليه فالمستبدل يحتفظ بجزء من المعلومة السالفة ويستبعد جزءا آخر .

3-الحذف:

إن الحذف علاقة قبلية كالاستبدال ولا يختلف عنه إلا في كونه:"استبدالا بالصفر."[(2)]، فإذا كان الاستبدال يقتضي ذكر المستبدل الذي يسترشد به القارئ للبحث عن العنصر المفترض، ففي الحذف لا يحل مكان المحذوف شيء والقارئ يجد فراغا يهتدي إلى ملئه اعتمادا على ما ورد في السياق السابق.

ولذلك يتجسد دور الحذف في العلاقات ما بين الجمل ، وليس داخل الجملة الواحدة .

4-الوصل :

يعرفه المؤلفان على أنه:"تحديد للطريقة التي يترابط ا اللاحق مع السابق بشكل منظم ."(3)

فإذا كان النص عبارة عن جمل متعاقبة ، فهو بحاجة إلى روابط تصل بين أجزائه وتحكم نسيجه، وهذه الروابط متنوعة يقسمها هاليداي ووريقة حسن إلى :

ربط إضافي ، وعكسي ، وسببي ، وزمني .

- يتم الربط الإضافي بواسطة الأداتين "أو" و "و" وتندرج ضمن الوصل الإضافي علاقات أخرى، كالتماثل الدلالي (مثل)، وعلاقة الشرح (أعني) .
- أما الوصل العكسي "يعني عكس ما هو متوقع "[(4)] يتم بواسطة أدوات مثل :ولكن
- بينما الوصل السببي فيحقق العلاقات المنطقية بين جملتين أو أكثر ، وتندرج ضمنه علاقات خاصة، كالنتيجة، والسبب والشرط .
- والوصل الزمني:يربط علاقة بين جملتين متتابعتين زمنيا .

1. المرجع السابق ص 19
2. المرجع السابق ص 21
3. المرجع السابق ص 23
4. المرجع السابق ص 23

5- الاتساق المعجمي :

ينقسم الاتساق المعجمي إلى نوعين :

أ- التكرير :ويقوم على إعادة عنصر معجمي بلفظه أو بمرادفه ، أو شبه مرادفه أو عنصرا مطلقا أواسما عاما (يقصد بالأسماء العامة ، تلك التي تحوي إحالة معممة ككلمة الناس ، أو الشخص أو الرجل..)

ب- التضـام :وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة ،نظرا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة(1) وهذه العلاقة قد تكون علاقة تعارض كما هو في (بنت ، ولد)،أو علاقة الجزء بالكل ، أو الجزء بالجزء، أو عناصر من نفس القسم مثل (كرسي ،طاولة....) وإدراك هذه المفاهيم لا يستند على مقياس آلي، بل يعتمد على ثقافة القارئ،وحدسه اللغوي.

- مظاهر الانسجام :

يحدد VANDijK مظاهر الانسجام فيما يلي [2]:

1- **الترابط**:

يستعمل الباحث مفهوم الترابط للإشارة إلى علاقة خاصة بين الجمل، فهو لا ينظر إليها كعلاقة تركيبية فحسب ، بل يعتبرها علاقة دلالية أيضا والدليل أننا قد نجد جملا سليمة نحويا ولكنها مرفوضة دلاليا .

ويرى أن الترابط لا يتوقف على وجود الروابط ، كما أن عدم وجود الروابط لا يعني عدم الترابط ،ويقدم هذا المثال الذي يوضح ذلك :

"أمستردام عاصمة هولندا، سكانها ثمان مائة ألف"

وعلى هذا الأساس يضع شروطا للترابط ، يمكن تلخيصها فيما يلي

- توفر العلاقة الدلالية بين معاني الكلمات
- التطابق الإحالي ، أي أن يكون نفس الشخص متحدثا عنه في طرفي الجملة .
- تعالق الوقائع التي تشير إليها القضايا ، ويكون ذلك بالاستجابة لبعض الشروط أهمها:
- -الترتيب الزمني:فلو قلنا مثلا أمس كان الطقس حارا جدا فذهبنا إلى الشاطئ في الأسبوع الماضي [2]جملة غير معقولة ، وغير مترابطة لعدم توفر الترتيب الزمني .

1- المرجع السابق ص 25
2- محمد الخطابي لسانيات النص ص 31
3- المرجع السابق ص 32

- تعالق العوالم الممكنة: وكمثال على ذلك الجملة :حلمت أن الطقس حار جدا ،فذهبت إلى الشاطئ (1) فكون الطقس حارا في الحلم ليس سببا للذهاب إلى الشاطئ في عالم فعلي لذلك يقول VANDijK :"الجمل مترابطة إذا كانت الوقائع التي تشير إليها قضاياها متعالقة في عوالم متعالقة."(2)وأهم الشروط التي تحقق ذلك : توفر علاقة السبب والنتيجة، و يختزل الباحث ذلك في مفهوم "موضوع الخطاب"حيث يقول :"الشرط الأدنى لترابط القضايا التي تعبر عنها جملة أو متتالية هو ارتباطها بموضوع (موضوعات) التخاطب نفسه."(3)

2-الانسجام:

يرىVANDijK أن تحليل الانسجام يحتاج إلى تحديد نوع الدلالة والتي يعتبرها دلالة نسبية،لأن الجمل أو القضايا لا تؤول بمعزل عما سبقها ، ومن خلال تحليله لقصة بوليسية يبرهن على ضرورة التأويل النسبي ويبين العلاقات التي ساهمت في انسجام كل مقطع ثم العلاقات بين المقاطع ، ويمكن تلخيصها فيما يلي :

- التطابق الذاتي :كتطابق الاسم والضمير المحيل إليه في الأفعال ، وكالتعالق بطريقة غير مباشرة(تعالق دلالة الكلمات ،مثل مكتب، منضدة،محبرة...)
- علاقات التضمن والعضوية :تتعلق بعلاقات الجزء بالكل، والكلية (مثل المكتب جزء من غرفة العمل،المكتب ملك لشخص...).
- مبدأ الحالة العادية المفترضة للعوالم : اعتبره VANDijK شرطا معرفيا ويعني به:"إن توقعاتنا للبنيات الدلالية للخطاب تحددها معرفتنا حول بنية العوالم عموما والحالات الخاصة للأمور ومجرى الأحداث."(4)
- التطابق الإحالي : ويدل على التطابق بين المحيل والمحيل إليه .
- تعالق المحمولات التي تشكل النمو الموضوعي للنص .
- العلاقات الرابطة بين المواضيع الجديدة :وتتمثل في العلاقات التي تربط المواضيع السالفة والجديدة وقد يكون ذلك عن طريق علاقة الرؤية ،والتذكر والاسترجاع...

3-ترتيب الخطاب :

من مظاهر انسجام الخطاب نجد ما يسميه VANDijK الترتيب العادي للوقائع إذ يرى أن هذا الترتيب يخضع لمبادئ أهمها معرفتنا للعالم .

1- المرجع السابق نفس الصفحة.
2- المرجع السابق ص 33.
3- المرجع السابق ص 34.
4- المرجع السابق ص 35.

وكمثال على ذلك :

"دخلت كلا ير راسل مكتب ال(CLARION) ، ذهبت مباشرة إلى غرفة عملها، نزعت قبعتها...ثم جلست إلى منضدتنا...)[1]

فلا يعقل أن يتم في هذه الحالة مثلا :الجلوس على المنضدة قبل الذهاب إلى المكتب لأن ذلك لا يتفق مع ما نعرفه عن عالمنا.

ويميز الباحث بين نوعين من الترتيب ، ترتيب حر وآخر مقيد وأهم ما يميز الأول ،أنه لا يحدث فيه التغيير في الترتيب أي أثر على الخطاب ،أما الثاني (المقيد) ، فأي تغيير يحدث في ترتيب الأحداث ،يؤدي إلى خلل دلالي وعدم انسجام في الخطاب .

ويضيف الباحث إلى ذلك العلاقات التي تتحكم في الترتيب ويحصرها فيما يلي [2]:

- العام-الخاص
- الكل-الجزء
- المموعة-المموعة الفرعية -العنصر
- المتضمِّن-المتضمن
- الكبير-الصغير
- الخارج-الداخل
- المالك-المملوك

5-الخطاب التام والخطاب الناقص:

يقصد VANUDijK بالخطاب التام:"أن كل الوقائع المشكلة لمقام معين توجد في الخطاب."[3]

ولأن الوقائع المشكلة لمقام ما لا يمكن حصرها ، يتحتم على المتكلم أو الكاتب أن ينتقي ما يناسب غرضه التبليغي ، بحيث لا نجد في الخطاب إلا المعلومات الضرورية.

ويرى الباحث أن خطاب اللغة الطبيعية إذا قيس بخطاب اللغة الصورية يعد غير صريح،أي أنه ضمني، وهذا ما يدفع بالمخاطب إلى الاستدلال لفهمه.

كما أن الإفراط في تمام الخطاب أو الإفراط في إيجازه (النقصان)يؤثر على انسجام النص،وبالتالي،فالتمام والنقصان درجات ،وهو مرتبط بنوع الخطاب والهدف من نقله.

1- المرجع السابق ص 38
2- المرجع السابق ص 39
3- المرجع السابق ص 40

6 - موضوع الخطاب /البنية الكلية:

"يختزل موضوع الخطاب وينظم ويصنف الاخبار الدلالي للمتتاليات ككل."[1] فلكل خطاب بنية كلية ترتبط ا أجزاؤه، وغيا ا يجعل القارئ يتساءل "عن أي شيء يتحدث النص؟"، وهذا نتيجة انعدام الانسجام لغياب بنية كلية تجمع شتات النص.والقارئ يصل إلى هذه البنية عبر عمليات أهمها:

- عملية الحذف:وتندرج ضمنها قاعدة عدم إمكان حذف قضية تفترضها قضية لاحقة .
- عملية حذف المعلومات التي تدل على أحداث عادية متوقعة .
- عملية التعميم البسيط:وتعني حذف التفاصيل الخاصة للوصول إلى العام،فمثلا قولنا "اشتريت الخشب، ووضعت الأساس ، والإسمنت ..." كل هذا يمكن أن يختصر في "بنيت م لا."

وخلاصة لذلك،فالبنية الكلية ليست شيئا معطى بل هي مفهوم مجرد يهتدي المتلقي إلى بنائه عن طريق حدسه والعمليات المذكورة .

العائد كعنصر محقق للاتساق:

كثيرا ما يرتبط مفهوم الاتساق بالعائد،نظرا لأهميته في تحقيق هذه الظاهرة ،واكتسى هذه الأهمية من خلال الدور الذي يلعبه في تحقيق العلاقة العائدية، ويرى GREIMAS أن هذه العلاقة هي :"علاقة تعريف جزئية تحدث في الخطاب على محور التراكيب بين عنصرين يعملان على الربط بين جملتين أو فقرتين ..."[2]

ويوضح Millner العلاقة بين العائد والعائد عليه في قوله :"تحدث العلاقة العائدية بين وحدتين أ و ب عندما يعتمد تفسير ب بصورة أساسية،على وجود أ إلى حد أنه لا يمكننا أن نقول بأن الوحدة ب لا تقبل التفسير إلا في حالة عودتنا،كليا أو جزئيا على أ."(3)

ويرى Millard أن العائد يحقق علاقتين، أحداهما سياقية ،وذلك حين يرتبط العنصر اللغوي بما هو لغوي ،أي أن الارتباط يكون داخليا (داخل النص) أما العلاقة الثانية ، فهي مقامية لأن العنصر اللغوي يكون مرتبطا فيها بما هو غير لغوي ،فتكون الإحالة خارجية.

ويمكن تمثيل العلاقة التي يحققها العائد بالشكل التالي [4]:

طبيعة العلاقة

مقامية	ساقية	
ارتباط بما هو غير لغوي	ارتباط بما سبق (ANAPHORE)	ارتباط بما يلي (CATAPHORE)

1- المرجع السابق ص 342
2-Camille Ben Smail Opcit p39
3- جميلة حمودي ص 151.
4- مفتاح بن عروس المرجع السابق ص 437

العناصر المحققة لعلاقة عائدية:

كثيرا ما ساد الاعتبار ، أن العائد ينحصر في الضمير، خاصة في التحاليل التي تعتمد المنهج التوليدي ،وهو أمر ينافي حقيقة العناصر العائدية في كونها كلمات فارغة تكتسي وظيفتها من خلال السياق الذي ترد فيه،وكذلك العلاقة السياقية التي تحققها لذلك يقترح TESNIERE قائمة موسعة للعناصر العائدية تتمثل في [1]

- ضمائر الشخص الثالث - Pronoms de la 3eme personne
- (ضمائر) الإشارة - Pronoms démonstratifs
- ضمائر الملكية - Pronoms Possessifs
- الموصولات - Pronoms Relatifs
- (الصفات) الإشارية - Adjectifs démonstratifs
- الصفات الملكية - Adjectifs Possessifs
- الصفات الموصولة - Adjectifs Relatifs
- الفعل العائد (فعل) - Faire
- الظروف من نوع "كذلك" - Adjectifs Ainsi

ورغم اتساع هذه القائمة إلا أنا لا تفي بكل العناصر العائدية لأنا اكتفت بالوحدات الفارغة فقط .بينما الواقع يدل على وجود عناصر عائدية ممتلئة (ذات مضمون معجمي) ، وتتمثل في العائد المعجمي الذي قد يكون اسما أو فعلا .

العناصر العائدية في اللغة العربية :

بناء على ما سبق ذكره يمكننا القول أن العائد قد يكون وحدة فارغة مبهمة وقد يكون وحدة ممتلئة (ذات محتوى معجمي) وعليه تنقسم العناصر العائدية في اللغة العربية إلى قسمين::

1- العائد النحوي : ويتميز بكون عناصره محدودة في قوائم مغلقة .

ويشمل العائد النحوي في اللغة العربية ما يلي :

- الضمائر
- الإشاريات
- الموصولات
- الظروف (من نوع حينئذ)

1- مفتاح بن عروس الاتساق النصي ،دراسة لظاهرة العائد في العربية ،رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1997 ص 13 .

2- العائد المعجمي : ويتميز عن الأول بكون قوائمه مفتوحة ،ويشمل العائد الاسمي ،والعائد الفعلي ويمكن تمثيل العناصر العائدية في اللغة العربية بالشكل التالي :

المبحث الثاني

تحقيق العلاقة العائدية في إنشاءات التلاميذ

نظرا لأهمية العائد كعنصر محقق للاتساق النصي إنصب اهتمامنا في هذاالجزء مـن التحليـل علـى الأساليب التي اعتمدهاالتلاميذ من أجل تحقيق العلاقة العائدية ،وسعينا من خلال ذلك إلى تحديد هذه الأساليب ،وحاولنا الكشف عن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في توظيفها

وقد اكتفينا في التحليل بالأساليب الأكثر استعمالا ،فاستغنينا مثلا عن العائد المعجمي لندرة توظيفـه في انشاءات التلاميذ

وتمثلت الأساليب المدروسة فيما يأتي :

-أسلوب الإضمار

-أسلوب الوصل

-أسلوب الإشارة

-أسلوب التعيين

أولا: الإضمار

تؤدي الضمائر وظيفتين أساسيتين في نظام اللغة تتمثلان ، في الاقتصاد ورفع اللبس يقول ابن يعيش:"إنما أوتي بالمضمرات كلها لضرب من الإيجاز واحتراز من الإلباس".[1]

فالإيجاز يتعلق خاصة بالمتكلم الذي ينتقل من مقطع متكلف إلى مقطع أقل تكليفا "أما الإيجاز فظاهر لأنك تستغني بالحرف الواحد عن الاسم بكامله،فيكون ذلك الحرف كجزء من الاسم"[2].

بينما رفع اللبس فيمس جانب المخاطب، الذي يحتاج إلى وضوح في الخطاب،فالمضمر تتضح دلالته بمجرد ذكره ،وهذا على خلاف الاسم الذي يحتاج إلى وصف لتمييزه عن الأسماء الأخرى ، يقول ابن يعيش في هذا الصدد:"وأما الإلباس فلأن الأسماء الظاهرة كثيرة الاشتراك، فإذا قلت "زيد فعل زيد" جاز أن يتوهم في زيد الثاني أنه غير الأول ،وليس للأسماء الظاهرة أحوال تفترق ا، إذا التبست وإنما يزيل الإلباس منها في كثير من أحوال الصفة كقولك:مررت بزيد الطويل."[3]

كما تلعب الضمائر دورا كبيرا في تحقيق العلاقة العائدية،ويعتبر الإضمار أهم الوسائل المحققة للعلاقة العائدية.

يقوم أسلوب الإضمار على استبدال وحدة لغوية (الاسم)وردت في سياق جملة معينة عند إعادة استعمالها في جملة أخرى تالية للأولى بوحدة أخرى من صنف آخر أي الضمير على أن يحمل هذا الأخير نفس الوظائف الدلالية والتبليغية التي تؤديها الوحدة الأولى أي الاسم الظاهر المتقدم .

ولكن لا يكفي ذكر الضمير في السياق لتحقيق العلاقة العائدية، لأن اعتباره عائدا يستوجب وجود عائد عليه، وعلاقة الاشتراك المرجعي ، لذلك يقوم أسلوب الاضمار على مبادئ أهمها :

1- وجوب تحقيق الإضمار:

وذلك لتفادي تكرار الوحدة اللغوية التي ترد ضمن جملتين متجاورتين فالإضمار في هذه الحالة ضروري جدا ليس فقط من أجل الإيجاز،ومنع اللغو ،إنما أيضا لضرورة الوضوح الذي يشترطه المخاطب ،وهذا ما يجعل تحقيق هذا الأسلوب إجباريا.

1- ابن يعيش المرجع السابق الجزء الثالث عالم الكتب ص89.

2- نفس المرجع نفس الصفحة.

3-نفس المرجع نفس الصفحة.

2- وجوب إبراز علامة المضمر:

ونعني به ضرورة إبراز الضمير (العائد)فحذفه يشكل خللا في تماسك الخطاب لأنه يحدث ثغرة فيه فيؤثر على تبليغه.

3- لابد للمضمر (مقدما)من مظهر(مؤخرا)يعود عليه:

تعتبر الضمائر من المبهمات وهي بمثابة صيغ مفرغة خارج الخطاب الفعلي الذي يعطيها دورها الحقيقي ،لذلك لابد للمضمر من اسم ظاهر قبله يسقط عليه الإ ام،على حد قول الزجاجي:"اعلم أن حكم المضمر أن يجيء بعد ظاهر يتقدمه يعود عليه لأنه مبهم فلا يعقل على من يعود،حتى يتقدمه اسم ظاهر يعود عليه."[(1)]

4- وجوب تحقيق التطابق بين المضمر المتقدم والمظهر المتأخر:

بما أن المضمر يؤدي نفس وظيفة المظهر الدلالية ،والتبليغية، فلا بد أن يحمل نفس ميزاته،من حيث الجنس والعدد.

لذلك لا تتحقق وظيفة العائد،ولا تتم علاقة الاشتراك المرجعي إلا إذا تم التطابق التام بين العائد(الضمير)،والعائد عليه(الاسم الظاهر)،وبدون هذا التطابق يصبح الخطاب مفككا مما يولد إ اما لدى المتلقي.

1- الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن :الجمل تحقيق محمد ابي شنب الجزائر 1927ص 129

<u>الإضمار في إنشاءات التلاميذ:</u>

احتل أسلوب الإضمار المرتبة الأولى ضمن أساليب إحلال الترابط التي استعملها المتعلمون حيث بلغت نسبته 83.07% من مجموع الأساليب المستعملة خلال الطور،وأعلى نسبة سجلت كانت في السنة الخامسة ب 88.26% تليها تلك المسجلة في السنة الرابعة ب 81.5% أما في السنة السادسة فسجلنا نسبة 80.76%.

<u>الإجراءات السليمة:</u>

ارتفعت الإجراءات السليمة في هذا الأسلوب إلى 91.20%من استعمالات الإضمار خلال الطور،ولاحظنا أن هذه النسبة كانت في ارتفاع تدريجي ،فأدناها سجلت في السنة الرابعة ب89.89% ثم ارتفعت إلى 90.9% في السنة الخامسة ،أما أعلى نسبة فكانت في السنة السادسة ب92.13%

وهذه بعض النماذج من السنوات الثلاث:

<u>أ-نماذج من السنة الرابعة:</u>

مع الأفعال:

1- فريق أحمد وفريق علي أرادو أن يلعبو مباراة كرة القدم ثم توزعوا وبدأو اللعب...(02)
2- لما هجم الكفار بيت الرسول صلى الله عليه وسلم لم يجدوه...(06)

مع الأسماء

3- انطلق أحمد مسرعا وأخذ يراوغ ويراوغ ويمرر إلى زملائه...(13)

مع الحروف

4- وصل الكفار إلى غار ثور فقال أحدهم ،إن أثار محمد تنتهي هنا...(13)
5- عد إلى أهلك ووطنك الذي نشأت فيه...(11)

6- ...سننتظر حتى الفجر ونقتحم عليه البيت...(04)

ب-نماذج من السنة الخامسة :

مع الأفعال

1- والأطفال يقطفون الأزهار ويلعبون بين الحقول...(20)

2- غزا اليهود فلسطين فقاومهم شعبها ووقفوا في طريقهم فلم ينجحوا،لأن الجيش الإسرائيلي كان كثير العدد...(11)

مع الأسماء

3- عندما يقبل العيد تبدأ الأمهات في تحضير الحلويات وفي تنظيف المنزل وعندما تحين ليلته تحضر الملابس لأبنائها...(10)

4- كل واحد يروي قصته وما جرى له في الصيف...(02)

مع الحروف

5- ووجدت أصحابي ثم سلمت عليهم...(03)

6- فرحنا تنظف حينا بما فيه من أوساخ...(04)

ج-نماذج من السنة السادسة:

مع الأفعال

1- فدخل رجلان وبيدهما صندوق ثم خرجا...(10)

2- وصل اللصوص وقتلوا قاسم ووضعوا جثته أمام الكهف...(08)

مع الأسماء

3- في إحدى الجزر كان ملك عقيما خاف على ملكه فأصدر حكما بأن يقتل كل صبي يولد من أقربائه...(20)

4- كبر حي وبدأ يفكر فيما حوله رأى حيوانات لها سلاح تدافع به عن نفسها ...ثم رأى أن يده أفضل من العصى...(08)

مع الحروف

5- يروى أن ملكا عقيما عزم على قتل كل ولد يولد وكانت له أخت...(02)

6- أنجبت أخته صبيا فخافت عليه...(04)

تبين الأمثلة السابقة التوظيف السليم لأسلوب الإضمار الذي حقق تماسكا وترابطا فيها ، وقد تسنى للمتعلم ذلك لأنه احترم المبادئ التي يقوم عليها هذا الأسلوب ونحاول توضيح ذلك من خلال بعض الأمثلة.

ففي المثال (أ-2) نجد أن التلميذ قد ربط بين جملتين ، وأعاد ذكر مدلول عنصرين من الجملة الأولى(الكفار،الرسول) في الجملة الثانية ولكنه عوض أن يكررهما بنفس لفظيهما، أتى بعنصرين من صنف آخر ليؤديا وظيفتيهما، ويتعلق الأمر بالضميرين ،واو الجماعة التي تعود على "الكفار" و "الهاء"التي تعود على "الرسول".

وبذلك يكون المتعلم قد حقق من جهة التماسك والترابط بين الجملتين ومن جهة أخرى انتهج الإيجاز والاقتصاد وابتعد عن التكرار واللغو.

وهذا ما توفر أيضا في الأمثلة الأخرى كالمثال (ج-2)الذي ذكر فيه التلميذ ثلاث جمل تتعلق الأفعال الواردة فيها (وصل،وضعوا،قتلو) بعنصر واحد ذكر في الجملة الأولى ويتعلق الأمر بكلمة (اللصوص) ، وعوض أن يكرر هذا العنصر في كل مرة استبدله بالضمير (واو الجماعة) المتصل بالفعل منتهجا الإيجاز الذي لولاه لأصبح التركيب السابق كما يلي :(وصل اللصوص،وضع اللصوص،قتل اللصوص...)بالإضافة إلى تفادي التكرار لعب الإضمار دورا كبيرا في تماسك الجمل وترابطها ، فلولا المضمر لفتقدت الجملتان الثانية والثالثة محتواهما التبليغي، لأن حذفهما فيها يعطينا جملتين منفصلتين(قتل قاسم،وضع...) وينتج عن ذلك أن المتلقي لا يستطيع إدراك ارتباط الفعلين بفاعل واحد، لذلك فإبراز المضمر المتمثل في واو الجماعة وإعطائه خصائص المظهر (اللصوص) في الجنس والعدد(مذكر +جمع)،أبعد الخطاب عن الخلل والإ ام؛ومما زاد أيضا في تماسك التراكيب السابقة هو تسبيق المضمر باسم ظاهر، لأن المضمرات تعد من المبهمات التي لا تكتسب قيمتها إلا من خلال الخطاب الذي يعطيها وظيفتها،فلا بد لها في ذلك من عائد عليه، فلو حذفنا الاسم الظاهر في المثال السابق لأصبح (وصل وقتل قاسم ووضع جثته أمام الكهف...) ولأصبح المضمر من قبيل المبهمات التي لا تؤدي وظيفتها التبليغية .

ويضاف إلى كل هذا انتهاج المتعلمين لمبدأ التطابق في الإضمار بين الضمير والاسم الظاهر ،فالأمثلة أظهرت لنا تطابق الميزات التي تتوفر في الاسم الظاهر مع ميزات المضمر، ففي المثال السابق نجد:

الضمير واو الجماعة (العائد)يتميز بصفتي الجمع والتذكير وهي نفس صفات العائدعليه(اللصوص) أي الجمع والتذكير .

وبذلك اكتسب المضمر محتواه الدلالي والتبليغي فحقق وظيفته في الخطاب.

وبتطبيق المبادئ السابقة يكون المتعلم قد انتج خطابا متسقا ومنسجما .

الإجراءات الخاطئة:

رغم ارتفاع نسبة الإجراءات السليمة في هذا الأسلوب إلا أننا نجد بعض الإجراءات الخاطئة،التي كانت قليلة جدا حيث لم تتعد نسبة 8.79% خلال الطور وأعلى نسبة سجلت كانت في السنة الرابعة ب10%، تليها النسبة المسجلة في السنة الخامسة ب 9.05% ، أما أدناها فكانت في السنة السادسة ب 7.86%.

وتتمثل الإجراءات الخاطئة في مخالفة أحد مبادئ الإضمار التي سبق ذكرها ،لذلك تعددت أشكال الخطأ ويمكن تقسيمها إلى عدة أنواع

- النوع الأول:تمثل في مخالفة المبدأ الأول القاضي بوجوب إبراز الضمير عند إعادة استعمال العنصر اللغوي بنفس لفظه، والأمثلة التالية توضح ذلك:

أ-أمثلة من السنة الرابعة:

1- فبدأت رجله تألمه كثيرا فحاول أن يخلص رجله...(04)
2- وفجأة ذهبت الكرة إلى الطريق السيارة فذهب يجري ليلحق بالكرة...(08)
3- عندما دخلوا الكفار إلى بيت الرسول (ص)،فتشو في بيته...(14)

ب-أمثلة من السنة الخامسة:

1- وبعد أن تنتهي النحلة من جمع العسل يأتي الرجل ليأخذ ما تشتهي من العسل...(06)
2- عندما يخرج المسلمون من المسجد يتعانق المسلمون...(08)
3- استعد التلاميذ إلى الذهاب إلى المدرسة ولما وصل التلاميذ...(19)

ج-أمثلة من السنة السادسة:

1- يذهب إلى الغابة ويجمع الحطب ويذهب ليبيع الحطب...(03)
2- فذهبت الأم لليلى وقالت الأم لليلى...(12)
3- دخل إلى الداخل وجد الجواهر والمال وأخذ الجواهر...(06)

لو أخذنا المثال(أ-1)لوجدنا أن التلميذ قد أدرج جملتين متتابعتين ويتعلق محور التبليغ فيهما بالعنصر "رجله"،فقد وردت في كل جملة أخبار عن هذا العنصر.

وتدرجت في نمو موضوعي(رجله تألمه كثيرا+حاول أن يخلص رجله)والملاحظ أن التلميذ قد أعاد العنصر محور التبليغ (رجله) في الجملة الثانية بنفس لفظه،وبذلك يكون قد خالف أحد مبادئ الإضمار،أي وجوب تحقيق الإضمار عند إعادة استعمال العنصر بنفس لفظه، وقد كان عليه أن يعوض ذلك العنصر (رجله) بالضمير الذي يطابقه في الجنس والعدد فيصبح المثال السابق كما يلي:

(فبدأت رجله تؤلمه كثيرا فحاول أن يخلصها...) ويكون الخطاب أكثر وضوحا وأقل تكلفا

ونفس الشيء نجده في الأمثلة الأخرى ،كالمثال(ب-2)،حيث لجأ التلميذ إلى تكرار العنصر محور التبليغ (المسلمون) عوض إضماره بواسطة واو الجماعة المتصلة بالفعل(يتعانق) فيصبح المثال على الشكل التالي:"عندما يخرج المسلمون من المسجد يتعانقون."

ومخالفة ذلك أحدث لغوا وتكرارا لا يخدم على الإطلاق عملية التبليغ كما أنه قد يؤثر على استقبال المتلقي للخطاب.

وهذا النوع من الأخطاء يدل على أن التلميذ لا يدرك أن النص يحوي ذاكرة داخلية تجعل القارئ يقتصد من مجهود الاحتفاظ بالعناصر اللسانية ، ويتحقق ذلك عن طريق العائد، الذي يتمثل في هذه الحالات في المضمر.

كما يدل أيضا على أنه لا يمتلك استراتيجية في الكتابة، تقوم على المراقبة الذاتية وتصور المرسل إليه،الذي يضطره إلى المراقبة الذاتية ووضع نفسه في دور القارئ ، وهذا ما يمكّن المتعلم من تجنب هذا النوع من الأخطاء .

<u>النوع الثاني:</u>

ويتمثل هذا النوع في مخالفة المبدأ القاضي بوجوب إحلال التطابق بين المضمر (العائد) والاسم الظاهر (العائد عليه) وهذه بعض النماذج من السنوات الثلاث.

<u>أ-أمثلة من السنة الرابعة :</u>

1- يأخي العزيز إن وطننا جميل ونظيف فيها مصانع كثيرة...(06)
2- هيا نلعب لعبة الغميذة فإنه تحتاج إلى ذكاء...(09)

<u>ب-أمثلة من السنة الخامسة :</u>

1- والربيع فيه خيرات كثيرة وفيها الأزهار...(07)
2- ويستقبل كل واحد منهم الآخر في بيتهم...(06)

<u>ج-أمثلة من السادسة:</u>

1- فنظر إلى الحيوانات فوجد كل الحيوانات تدافع عن نفسه...(01)
2- كان الفلاحون في الماضي يربون الدجاج فكان بعضهم يستفيد من بيضهم ولحمهم...(10)

تبين الأمثلة السابقة أن المتعلمين، قد اعتمدوا أسلوب الإضمار ، ولكنه بالشكل الوارد لم يؤد دوره ولم يحقق علاقة الاشتراك المرجعي،والسبب هو عدم التوافق بين العائد (الضمير)والعائد عليه (الاسم الظاهر) وذلك من حيث العدد والجنس ، ففي المثال (أ-1)تحدث التلميذ عن الوطن ونسب إليه

الجمال والنظافة ثم ذكر أن فيه مصانع، وعوض أن يكرر عنصر (وطننا)مرة ثانية استبدله بمضمر وهو الهاء فتحقق له في ذلك وجوب الإضمار وتجنب التكرار بإبراز الضمير وتسبيقه باسم ظاهر (عائد عليه)،لكن هناك شرطا واحدا منع حدوث العلاقة العائدية وهو ضرورة التطابق بين المضمر والاسم الظاهر لأن هذا الأخير أي (وطننا) يحمل ميزتي (المفرد+الجمع)،أما الضمير (ها)فيحمل ميزتي (المفرد+المؤنث)، ولهذا لم يحدث التطابق على مستوى الجنس وهذا ما أدى إلى الضعف في ترابط الخطاب، مما قد يخلق تشويشا في ذهن المتلقي ، أما في المثال(ج-2)، فالتلميذ لم يحقق التطابق بين المضمر (هم) والاسم الظاهر (الدجاج) وذلك من حيث العدد ، لأن الاسم الظاهر يدل على مفرد أما المضمر فيدل على الجمع، وهذا على الشكل التالي:

الاسم الظاهر(مفرد+مذكر) المضمر(جمع + مذكر)

العائد عليه ← العائد

الدجاج هم.

وعل هذا الأساس يصبح المضمر اسما مبهما لا يؤدي وظيفته في الخطاب.

والسبب الأول في هذا النوع من الأخطاء، كنا قد أشرنا إليه في تحليلنا للأخطاء التركيبية ويتعلق غالبا، بعدم إدراك المتعلم لدلالة بعض الوحدات المعجمية والصرفية فمثلا كلمة "الدجاج"تدل معجميا على الجمع ولكنها صرفيا تدل على المفرد، ولذلك إذا لم ينتبه التلميذ، فسيقع في خطأ اعتبارها جمعا.

وهناك سبب شائع جدا في هذا المستوى ، ويتعلق بالخطأ الإملائي ، وذلك في كتابة الهاء مع المؤنث ، فقد لاحظنا أن بعض التلاميذ يكتبونها بهذا الشكل(ـه)دون إضافة الإشباع في آخرها لعدم تمييزهم له، فالسبب لا يتعلق بعدم تقديرهم للعائد عليه، أو لعدم تفريقهم بين المؤنث والمذكر إنما كان ذلك، بسبب عدم تمييزهم للحرف سماعيا، فالخطأ في هذه الحالة يحدث على مستوى الكتابة،لأنه شفاهيا لا يظهر ، والتلميذ يكفيه وضع فتحة على الهاء لتدل على التأنيث فيحدث بذلك التطابق وهذا ما نجده في المثالين (ج-2)،(أ-2)وكل هذا يدل على عدم ،إدراك التلميذ لوظائف بعض الوحدات اللغوية والتي تظهر خاصة في المكتوب.

النوع الثالث:

ويتمثل في مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يسبق المضمر (العائد)باسم ظاهر(عائد عليه)يطابقه.

وهذه بعض الأمثلة من السنوات الثلاث.

أ-أمثلة من السنة الرابعة:

1- ...يلعب بالكرة ورما الكرة إلى الطريق وقالو لهو...(03)

2- ...جاءت سيارة مسرعة فصدمته فحملوه ...(04)

ب- أمثلة من السنة الخامسة :

1- يفعله التلاميذ يوم العودة إلى المدرسة...(06)

2- ففي رمضان استعدادات ،فنظفوا البيت وطبخوا الحلوى(16)

ج- أمثلة من السنة السادسة:

1- وكانت أخته على وشك أن تلد وعندما أنجبته أرضعته(14)

2- وفي هذا العصر الحديث تطورت الفلاحة حيث يستعملون ... (03)

إن القارئ للأمثلة السابقة لا يمكن له أن يدرك محتواها التبليغي، لأنا تحمل إ اما مصدره ،الضمير الوارد فيها والذي لم يستند على عائد عليه أي اسم ظاهر قبله يدل عليه.

ففي المثال (ج-1) ألحق التلميذ الفعل (أنجب) بالضمير(الهاء)ولم يسبق ذلك باسم طاهر يدل عليه، فكما سبقت الإشارة إليه،المضمر يبقى مبهما ما لم يسبق باسم ظاهر يعطيه وظيفته الدلالية والتبليغية،فهو بذلك عائد لا بدله من عائد عليه والهاء في هذه الحالة تعود إلى مجال مجهول كائن في ذهن صاحب التركيب، ولا يمكن للمتلقي أن يتنبأ دائما بما بذهن المرسل،و ذا يكون هذا الأخير قد أبعد خطابه عن الوضوح الذي يُشترط في كل خطاب.

ولعل أهم سبب لهذا النوع من الأخطاء يتعلق بتسرع المتعلم أثناء الكتابة والذي يدفعه في بعض الأحيان إلى إهمال كتابة العنصر محور التبليغ ، وذلك سهوا،فيواصل إيراد المحتوى التبليغي المتعلق بالعنصر السابق، وتجنبا للتكرار يلجأ إلى الإضمار على أساس أن العائد عليه قد سبق ذكره،فإذا لم يراجع ما كتب، ويراقب ذاته، فلن يستطيع إدراك الخطأ، وهذا ما يوضحه المثال السابق، حيث ذكر المتعلم ،أن الأخت كانت على وشك أن تلد، وألحق ذلك بمحتوى تبليغي آخر في قوله (وعندما أنجبته)، ولكنه حذف الاسم الظاهر (العائد عليه) ولدا نظرا لكون الفكرة عبارة عن نتيجة منطقية جلية جدا لا تحتاج إلى توضيح أكثر(على وشك الولادة تلد ولدا) جعل المتعلم يتجاوز ذكر العنصر(ولد) ويضمره فيما بعد.

وهذا يرجع دائما إلى عدم استعمال التلميذ لتقنيات الكتابة، التي تستوجب إعادة مراجعة ما كتب ، وتخيل المرسل إليه أثناء تلقيه الخطاب، فلو استعمل المتعلم هذا المبدأ وراجع ما كتب لأمكنه تصحيح الخطأ.

كما تدل بعض أنواع هذه الأخطاء على عدم إدراك التلميذ لحقيقة الخطاب المكتوب، خاصة ما تعلق بوضعية كل من المرسل والمرسل إليه، ويتجسد ذلك في المثال(ب-1)الذي يمثل أول جملة بدأ ا التلميذ إنشاءه في قوله (يفعله التلاميذ يوم العودة إلى المدرسة...)،فالملاحظ أنه ذكر ضميرا لم يسبقه

باسم ظاهر،.وعندما بحثنا عن سبب هذا وجدنا أنه يكمن في المطلوب في الموضوع المقترح، والذي ينص على:"تحدث عمّا يفعله...

فكان جواب المتعلم مباشرا، وكأنه إزاء سؤال شفوي ؛ويدل هذا على عدم إدراكه لحقيقة الإنشاء المكتوب كما لا يدري أنه أمام خطاب مكتوب يتميز بخصائصه عن المنطوق، وأن الوضعية فيه ليست مشتركة بين المرسل والمرسل إليه ،لأن هذا الأخير غائب فلابد من توضيح لهذه الوضعية حتى يفهم الخطاب، ونتج عن ذلك أن اتخذ إنشاء المتعلم شكل الجواب الشفوي لسؤال المعلم .

النوع الرابع :

ويتمثل في المبدأ القائم على ضرورة إبراز المضمر.

وهذه بعض الأمثلة عن هذا الإجراء

أ-من السنة الرابعة:

1- ...فذهب الكفار ليبحث على الرسول (ص)...(02)
2- ...أخذت أمه إلى المستشفى...(13)

ب- من السنة الخامسة :

1- ...ثم قال لهم المدير اذهب إلى قسمكم ...(06)
2- ذهبنا عند الأقارب والأهل فسلم عليهم...(09)

ج-من السنة السادسة:

1- وترك لهم ثروة طائلة فاستولى على قاسم...(18)
2- طلب أن يبوح بالسر فقال له...(02)

إن القارئ للأمثلة السابقة يشعر بنوع من الخلل في بنائها ويلمس الضعف في إحكام الترابط والتماسك فيها ، وهذا لم يكن إلا نتيجة حذف عنصر مهم جدا فيها وهو العائد المتمثل هنا في المضمر والذي تقع عليه وظيفة الربط بين أجزاء الخطاب، الدائر حول محور تبليغي واحد.

ففي المثال(أ-1) ذكر التلميذ جملتين متتاليتين (فذهب الكفار + ليبحث على الرسول ص)، ويفترض أن محور الخطاب هنا يدور حول العنصر (الكفار) الذي نسب إليه الفعل (ذهب) في الجملة الأولى، و(يبحث) في الثانية ولكن القارئ لهذا الخطاب و ـذا الشكل لا يمكن له أن يدرك ذلك،لأن الجملتين منفصلتين ، لا يجمعهما رابط يدل على تعلق محتوى الثانية بما ورد في الأولى وهذا بسبب حذف الضمير في الفعل الثاني (يبحث)، فلو ألحق المتعلم تركيبه بالعائد المناسب لنتج عن ذلك خطابا متماسكا ومحققا للفائدة ولكان بالشكل التالي :(ذهب الكفار ليبحثوا عن الرسول(ص)).

لذلك فحذف المضمر في هذه الحالة أحدث إ اما وتشويشا في ذهن القارئ ، كما قد يؤدي هذا أيضا إلى تغيير محتوى الخطاب وهذا ما نجده في المثال (ج-2)الذي أدى فيه حذف المضمر إلى تحويل

العنصر الدال على الفاعل إلى عنصر دال على من وقع عليه فعل الفاعل، وذلك في قول التلميذ(ترك لهم ثروة فاستولى على قاسم.) فالقارئ يفهم أن أحدهم قد استولى على قاسم، بينما الأصل أن قاسم هو من قام بالفعل، وبما أن العنصر ثروة مذكور في الجملة الأولى وجب على المتعلم أن يستبدله بالمضمر الذي يناسبه في الجنس والعدد، فيقول (ترك لهم ثروة فاستولى عليها قاسم)

وبسبب حذف المضمر تغير محتوى الخطاب ككل وترتب عنه عدم تحقيق الفائدة التبليغية التي أرادها المرسل، ويكون بذلك قد أخفق في تبليغ خطابه.

ولعل من أهم أسباب هذا النوع من الأخطاء ، هو عدم اهتمام التلميذ بمحتوى ما يكتب ، وذلك لعدم مراقبة خطابه ومراجعة أخطائه .

ولكن السبب الرئيسي في رأينا خاصة في هذا المستوى مصدره خطأ إملائي خاصة في السنتين الرابعة والخامسة ، وهذا ما نجده في المثالين (أ-1)،(ب-1)،فكتابة المتعلم لفعل (يبحث واذهب) سببه عدم إدراكه للمد، لأنه شفاهيا سينطق بالضمة التي تؤدي وظيفة العائد ، والدليل على ذلك أننا وجدنا بعض الاستعمالات التي يضع فيها التلميذ ضمة في آخر الفعل لتنوب عن واو الجماعة،وهذا لعدم إدراكه للمد ووظيفة واو الجماعة التي تكتشف من خلال المكتوب، وكل هذا دليل على عدم معرفة التلميذ لوظائف بعض الوحدات اللغوية ، واعتماده على التمييز السمعي في الكتابة .

ثانيا: أسلوب الوصل

يعتبر أسلوب الوصل أحد الوسائل المحققة للعلاقة العائدية، ويقوم هذا الأسلوب على الربط بين جملتين وفق علاقة أساسها ، أن الجملة الثانية تحوي وصفا لأحد عناصر الأولى (1) ،وبحكم هذه العلاقة يتم استبدال ذلك العنصر بوحدة أقل تكلّفا ، وهذا ما اصطلح عليه النحويون الاسم الموصول،ويقوم أسلوب الوصل على مبادئ أهمها:

1-يعتبر الموصول من قبيل المبهمات التي تستمد قيمتها من خلال السياق الذي ترد فيه،لذلك تستقبح اللغة العربية الوقوف عنده،إذ لا بد أن يتبع بما يعين مدلوله ويوضح المراد منه ، ويكون ذلك بجملة أو شبهها ، وهذا ما يسمى" بصلة الموصول ".

2-كما يشترط أيضا في أسلوب الوصل أن تشتمل صلته على رابط (عائد) يربطها بالاسم الموصول ويطابقه، وبدونه تنفصل جملة الصلة عن الجملة الأولى .

3-إن كون الاسم الموصول عائدا سيتوجب أن يسبق بعائد عليه ، ويتمثل في الاسم الظاهر الذي يصفه، ويعينه الموصول ، ويكون حاملا لميزاته من حيث العدد والجنس.

4-إن الموصول المعرف بصلته يؤدي وظيفة الوصف والتعيين ، وبما أنه معرف كما ذكرت استوجب هذا أن يكون الموصوف (أي الاسم الظاهر) معرفا أيضا ، لذلك لا يجوز أن يكون هذا الأخير نكرة.

5-بما أن الاسم الموصول يعوض وحدة ذكرت في جملة سابقة، ليغني عن تكرارها بنفس لفظها، استوجب ذلك إحلال التطابق بين الاسم الموصول (العائد) والاسم الظاهر (العائد عليه)أي يجب أن يحمل كلاهما نفس الصفات من حيث الجنس والعدد.

وسنحاول فيما يلي التعرض لبعض استعمالات المتعلمين لهذا الأسلوب في كتاباتم.

الوصل في إنشاءات التلاميذ :

يأتي هذا الأسلوب في المرتبة الثانية بعد أسلوب الإضمار ،بنسبة استعمال وصلت إلى 5.89% خلال الطور ولاحظنا أن استعمالاته في ارتفاع تدريجي من سنة إلى أخرى فقد كانت نسبته في السنة الرابعة 4.6 % ثم ارتفعت إلى 4.99% في السنة الخامسة ، أما في السادسة فوصلت إلى 7.25%.

الإجراءات السليمة:

كانت نسبة الإجراءات السليمة مرتفعة جدا ووصلت إلى 95.27% خلال الطور وتراوح عدد الأخطاء بين خطأين وثلاثة أخطاء ،خلال السنوات الثلاث،وهذه بعض الأمثلة عن الاستعمال السليم لهذا الأسلوب

1- انظر جميلة حمودي :المرجع السابق ص 189

أ-أمثلة من السنة الرابعة :

1- ارجع إلى وطنك الذي فرقته...(04)
2- أتحصل على الطعام من عند الإنسان الذي يربين...
3- الألعاب التي كنت أمارسها تحتاج إلى المراوغة والعنف...(13)

ب-أمثلة من السنة الخامسة:

1- كل واحد يتحدث عن الأيام التي قضاها في العطلة...(19)
2- فاخترع الإنسان السيارة التي تنقل الناس إلى مكان آخر بلا تعب...(04)
3- وكان اليهود مع أمريكا التي كانت تشجعهم على نب الأموال...(02)

ج-أمثلة من السنة السادسة:

1- كبر حي وأصبح يعرف الحيوانات التي كانت تعيش في الغابة...(03)
2- إن الفلاحة عمل من الأعمال التي تفيد مجتمعنا الجزائري...(11)

3- وخلق لنا العقل الذي تفكر به ...(13)

تبين الأمثلة السابقة توفق المتعلمين في استعمال أسلوب الوصل وذلك بتطبيق المبادئ التي يقوم عليها،مما أعطى نوعا من الترابط والتماسك لخطاباتم، ولتوضيح ذلك نأخذ المثال (أ-1)،الذي أورد فيه المتعلم ،جملتين،تحمل الأولى المحتوى التبليغي التالي (إرجع إلى وطنك) ،ثم نجده قد خص آخر كلمة في هذه الجملة أي (وطنك) بمحتوى تبليغي ،يتضمن وصفا وتعيينا لهذه الأخيرة في قوله (فرقته)ولكن عوض أن يكرر تلك الكلمة لجأ إلى استبدالها بوحدة أقل تكلفا وهي الاسم الموصول (التي) ولولا ذلك لأصبح التركيب كالتالي:(ارجع إلى وطنك وطنك فارقته)،وبذلك وعن طريق الاسم الموصول تمكن التلميذ من الربط بين الجملتين من جهة ، وتجنب اللغو والتكرار من جهة ثانية.

ولكن هذا لم يتحقق فقط بإضافة الاسم الموصول،بل كان بتطبيق مبادئ الوصل ، وأولها إضافة جملة الصلة التي عرفت به،ورفعت عنه الإ ام فلولا ذلك لأصبح التركيب السابق على الشكل التالي (ارجع إلى وطنك الذي) ويصبح الاسم الموصول في هذه الحالة وحدة لا وظيفة لها في الخطاب

ومما زاد في تماسك الجملتين،أن أحكم المتعلم الربط بين الموصول وصلته من خلال احتواء جملة الصلة على رابط يعود على الموصول ويطابقه ، ويتمثل في هذه الحالة في الضمير المتصل بالفعل أي الهاء، فلو حذفنا هذا الضمير لأصبحت الجملة(ارجع إلى وطنك الذي فارقت) ولا نقطع التراط بين جملة الصلة والجملة الأولى.

كما تمكن المتعلم من تحقيق علاقة الوصف التي تربط بين الاسم الموصول(الذي)والموصوف (وطنك) ،بأن أورد هذا الأخير معرفة .ويضاف إلى هذا كله ،أن التلميذ أعطى للاسم الموصول ميزات تطابق تماما الاسم الظاهر قبله، ويتعلق ذلك بالجنس والعدد فكلمة(وطن) تحمل صفتي (مفرد +مذكر)ويطابق هذا صفتي الاسم الموصول (الذي).

وبتطبيق هذه المبادئ يكون المتعلم قد حقّق أسلوب الوصل، وبتحقيقه ضمن اتساقا لخطابه وبالتالي تبليغا لمحتواه.

الإجراءات الخاطئة:

كانت قليلة جدا ،كما أنا لم تكن متنوعة ، واقتصرت على نوعين فقط ، تمثل النوع الأول في مخالفة مبدأ التطابق،أما الثاني فتمثل في حذف الاسم الموصول .

النوع الأول:مخالفة مبدأ التطابق ، وهذه بعض الأمثلة من السنوات الثلاث:

أ-من السنة الرابعة:

1- أكتب لك هذه الرسالة الذي أطلب فيها أن ترجع لترى كيف أصبحت بلادك...(15)

2- أخبرك عن تطور وطنك التي ولدت فيها...(13)

ب-من السنة الخامسة:

1- أطلب من الناس الذي لا يمارسون الرياضة أن يمارسها...(16)

ج-من السنة السادسة:

1- فذهبت لتخبر جميع أصدقائها الذي تثق م...(16)

تظهر الأمثلة السابقة توظيف التلاميذ لأسلوب الوصل،ولكن هذا التوظيف لم يكن موفّقا ولم يؤد دوره في اتساق الخطاب، وتبليغه وذلك بسبب مخالفة مبدأ من مبادئ هذا الأسلوب، ويتعلق الأمر بعدم إحلال التطابق بين الاسم الموصول والاسم الظاهر قبله.

ففي المثال (أ-1)أورد التلميذ الجملة (أكتب لك هذه الرسالة ثم خص العنصر الأخير منها بتعيين ووصف من خلال محتوى تبليغي آخر ولكن عوض أن يكرر ذلك العنصر لجأ إلى استبداله بوحدة أقل تكلفا وتمثلت في الاسم الموصول(الذي)ثم أتبعه بصلته التي بينت مدلوله، ولكن ذلك لم يؤد الوظيفة التبليغية التي يهدف إليها التلميذ، والسبب أنه أخفق في إحلال التطابق بين كلمة رسالة (مفرد+مؤنث)والذي(مفرد+مذكر).

ولو بحثنا عن سبب الخطأ في هذه الحالة لوجدنا أنه يتعلق بعدم تركيز التلميذ أثناء الكتابة ، وهذا ما أدى به إلى معاملة كلمة (الوطن) المذكرة معاملة كلمة(البلاد)المؤنثة، بسبب ارتباطهما الشديد كونهما تحملان نفس الدلالة ،فأدى ذلك إلى سوء تقدير العائد عليه.

ولكن أغلب الأسباب في هذا النوع من الأخطاء يتعلق بتأثير لغة المنشأ التي تستعمل الاسم الموصول(اللّي) مع المذكر والمؤنث والجمع والمفرد.

النوع الثاني:حذف الاسم الموصول، ونجد خطأين أحدهما في السنة الخامسة والآخر في السادسة، وذلك كما يلي :

ب-ومنها ولاية غزة افتتحت العام الماضي ...(11)

ج-في أحد الجزر كان يحكمها ملك ظالم...

إن المتأمل في المثالين السابقين يلمس مباشرة الخلل في تركيبهما بسبب عدم توفر الرابط بين أجزائهما .

ففي المثال الأول نجد التلميذ قد أورد جملتين منفصلتين تركيبا لعدم وجود عنصر يدل على تعلق الواحدة بالأخرى،ولكن عند التمعن ،ندرك أن الجملة الثانية تحوي وصفا للعنصر الأخير من الجملة الأولى، حيث وصف التلميذ ولاية غزة بقوله (افتتحت العام الماضي)وكان يجب عليه أن يربط علاقة الوصف بين الجملة الثانية والاسم الظاهر قبلها بواسطة وحدة لغوية تتمثل في الاسم الموصول الذي

يطابقها في الجنس والعدد ويتعلق الأمر بالموصول (التي)، وبدون هذا العنصر ،تفقد الجملة الثانية وظيفتها في تحقيق الوصف، ويبقى الاسم الظاهر دون وصف.

ونفس الشيء نجده في المثال الثاني ، حيث تبدو فيه الجملة (كان يحكمها) غريبة عن السياق الذي وردت فيه، وهذا بسبب حذف الاسم الموصول(التي) فأدى ذلك إلى عدم تمكن المتعلم من تحقيق الوصف الذي أورده عن (أحد الجزر)وبالتالي لم يتمكن من خلال هذا تحقيق الهدف التبليغي الذي سعى إليه من خلال إيراد هذا الخطاب .

ثالثا :أسلوب الإشارة

كثيرا ما عثرنا على أسلوب الإشارة في كتابات المتعلمين ، حيث اعْتُمد كوسيلة لإحلال الترابط والتماسك ، فلعب دورا كبيرا في اتساق نصوصهم.

-ويعتمد هذا الأسلوب على إعادة ذكر وحدة لغوية معينة،ذكرت في جملة سابقة وذلك في سياق جملة لاحقة لها ، وهذه الإعادة تتم عن طريق الاستعانة باسم الإشارة على أن يلحق هذا الأخير بالوحدة المعادة، وبذلك يتم تحقيق العلاقة العائدية ممثلة بالعنصرين :

-العائد :ويتمثل في اسم الإشارة+الاسم الظاهر التالي له.

-العائد عليه:ويتمثل في الاسم الظاهر السابق.

ويمكن تلخيص المبادئ التي يقوم عليها هذا الأسلوب في المبدأين التاليين:

1- ضرورة إزالة الإ ام الذي يتصف به اسم الإشارة ، لأنه خارج السياق الذي يرد فيه ،يعتبر وحدة فارغة لا تحمل قيمة تبليغية، وهذا ما يستوجب إلحاقه بوحدة لغوية أخرى (اسم ظاهر)تدل على معناه وتعطيه قيمة تبليغية في الخطاب.

2- أن يكون استعمال اسم الإشارة مستندا على مرجع سابق، معلوم لدى المخاطب إذ لا يمكن أن تتم الإشارة إلى شيء مجهول ، وبدون هذا المرجع يبقى اسم الإشارة مبهما ولا تتحقق له ميزة العائد ،لانعدام العائد عليه..

الإشارة في إنشاءات التلاميذ:

بلغت نسبة استعمال أسلوب الإشارة خلال الطور 5.61% من أساليب الترابط المستعملة ،وأعلى نسبة سجلت لهذا الأسلوب كانت في السنة الرابعة ب 7.4% وانخفضت بعدها في السنة الخامسة إلى 4.74% وارتفعت قليلا بعدها أي في السنة السادسة ووصلت النسبة إلى 5.61%.

الإجراءات السليمة:

تمكّن المتعلمون من توظيف هذا الأسلوب ، فكانت أغلب استعمالاته سليمة وهذه بعض الأمثلة .

أ- من السنة الرابعة:

1- في يوم من الأيام كانت نملة صغيرة تلعب أمام بركة فسقطت في تلك البركة ....(07)

2- ولماذا وضع الطوق في رقبتك. الكلب:وضع لي الطوق كي لا أغضب الناس...(02)

3- أنا أحب لعبة تحتاج إلى ذكاء تجري هذه اللعبة بين طفلين...(11)

ب- من السنة الخامسة:

1- إن فصل الصيف جميل فسمائه صافية...ومزايا هذا الفصل متعددة...(15)

2- إن فصل الربيع...إن هذا الفصل الجميل فصل الثمار والادخار...(13)

3- ...وسافرنا في رحلة مشوقة...رجعنا إلى بيتنا سعداء ـذه الرحلة...

ج- من السنة السادسة:

1- زعموا أن هناك ملك يحكم في جزيرة وكان هذا الملك عقيما...(03)
2- أصبح يملك حظيرة عصرية لتربية الدواجن وكانت تلك الحظيرة....(06)
3- كان حي يعيش وحيدا ويتأمل في الطبيعة والحيوانات فقال في نفسه من خلق كل هذه الحيوانات...(04)

تدل الأمثلة السابقة على الدور الذي لعبه أسلوب الإشارة في الربط بين أجزاء الخطاب، ولتوضح ذلك نأخذ المثال (ج-1)،حيث أورد المتعلم محتويين تبليغيين من خلال جملتين ، الجملة الأولى (زعموا أن هناك ملك يحكم في الجزيرة)، والجملة الثانية (كان هذا الملك عقيما)، وأهم ما يميز الجملتين أنهما تدوران حول محور تبليغي واحد وهو (الملك) فقد أورد المتعلم في الأولى خبرا عنه تمثل في كونه يحكم جزيرة، أما في الثانية ،فقد أضاف خبرا آخر وتمثل في كونه (أي الملك) عقيما ، وللتمكن من الانتقال إلى الجملة الثانية لجأ المتعلم إلى استعمال،أسلوب الإشارة عن طريق العنصر(هذا)، ونلاحظ أنه لم يتوقف عند هذا الأخير بل اتبعه باسم ظاهر (الملك) رفع عنه الإ ام وأوضح مدلوله ، ولولاه لأصبح المثال على الشكل التالي :"زعموا أن هناك ملكا يحكم في جزيرة وكان هذا عقيما " ولفقد اسم الإشارة (هذا) وظيفته التبليغية.

ومما زاد من تماسك جزئي الخطاب ،استناد اسم الإشارة على مرجع سابق ظاهر ومعلوم لدى المخاطب ، لأنه تم التعريف به في الجملة الأولى ويتمثل في العنصر (الملك)وبذكر العنصرين السابقين تحققت العلاقة العائدية لتوفر العائد (اسم الإشارة+الاسم الظاهر)، والعائد عليه (الاسم الظاهر)،وهي العلاقة التي أحكمت التماسك بين الجملتين .

وبذلك يكون المتعلم قد تمكن من التدرج في المحتويات التبليغية ، محافظا في الوقت ذاته على نسيج الخطاب بأن سد كل الفجوات المحتملة، وهذا ما يضمن وصول خطابه إلى المرسل إليه.

<u>الإجراءات الخاطئة:</u>

كانت نادرة ، حيث لم تتعد ثلاثة إجراءات ، وتمثلت في مخالفة المبدأ القاضي بضرورة أن يستند اسم الإشارة على مرجع سابق معلوم لدى المخاطب ، وهذا ما توضحه الأمثلة التالية :

أ - تتم هذه اللعبة...(04) (أو ل جملة في الإنشاء)

ب - وأنا أختار من بين هذه الوسائل...(11) (أول جملة)

ج- ففكرت مليا في هذه المهنة الشريفة...(07) (أول جملة)

تشكل الأمثلة السابقة أول ما بدأ به المتعلم إنشاءه ، وما يلفت الانتباه فيها ورود اسم الإشارة (هذه)،المتبوع بالأسماء المعرفة (اللعبة،الوسائل،المهنة)فهذه الأسماء لم تفك الإ ام عن اسم الإشارة في

كل مثال، فبالشكل الذي ورد به لا يدل على المشار إليه ،لأنه لا يستند على مرجع سابق يعلمه المخاطب ، مما يؤدي إلى الالتباس في فهم دلالة الإشارة ،التي لا تتضح إلا بذهن المرسِل (التلميذ)

إن ورود هذا النوع من الأخطاء في بداية الإنشاء يشير بوضوح إلى سبب الوقوع فيه، فالمتعلم في هذه الحالة أنشأ خطابه على أساس المطلوب منه في الموضوع المقترح معتبرا ذلك سؤالا مباشرا ، تجب الإجابة عليه،أي أنه في وضعية تشبه إلى حد كبير حالة الـيب عن سؤال شفاهي ،فالعودة إلى المطلوب في الموضوعات المقترحة تظهر أن المتعلم قد بنى خطابه، واستعان بالإشارة مستندا على مرجع هو في الأساس لا وجود له في خطابه بل في سؤال الموضوع، لأنه يعتبر أن ذلك جزءا من خطابه فاستند عليه واعتبره مرجعا معلوما لدى المخاطب، وكأنه في اتصال شفاهي ،حيث يكون حضور المرسل والمرسل إليه أثناء تلقي الخطاب وإرساله فالمرسل إليه في هذه الحالة هو المعلم، وهو لا يحتاج إلى توضيح دلالة الإشارة لأنه صاحب السؤال؛وهذا لا يدل إلا على عدم إدراك التلميذ لأهم خصائص المكتوب ،خاصة في كونه خطابا غير مباشر ، يغيب فيه المرسل إليه أثناء الكتابة ، ولا يدري أنه يجب أن يبني خطابه على هذا الأساس وأن يوضح كل غموض ويتنبأ بكل سوء الفهم المحتمل عند المتلقي لخطابه.

رابعا :أسلوب التعيين

يقوم هذا الأسلوب على الربط بين جملتين وفق علاقة ،أساسها أن الجملة الأولى تحوي وحدة معجمية غير معينة أي نكرة، ليتم التعريف ا أي تعيينها بإعادة ذكرها في الجملة الثانية، مع إيصالها يمينا بعلامة التعريف (أي الألف واللام في اللغة العربية) .

و ـذا تتحقق العلاقة العائدية ،حيث يمثل الاسم الأول (النكرة) العائد عليه أما الاسم الثاني (المعرفة) فهو العائد.

ومن ثم يكون أساس هذه العلاقة هو الفارق بين العنصرين من حيث التعيين أو عدمه وبتحقيق هذه العلاقة يتحقق التماسك بين جزئ الخطاب،ولكن هذا لا يتم إلا بتوفر مبادئ أبرزها:

1-ضرورة أن يسبق العائد الاسمي (الاسم المعرف) بعائد عليه(أي الاسم النكرة) ولأن كما يقولMilner :"إن مرجع العائد لا يكون معينا إلا عن طريق العلاقة التي يقيمها مع مرجع العائد عليه."(1)

2-وهذا يستوجب احترام ترتيب كل من العائد والعائد عليه وذلك بتأخير الأول (المعرفة) وتقديم الثاني (النكرة).

3-كما لا يجوز أن يرد العنصر الثاني نكرة ،لأنه أصبح معلوما لدى المخاطب بذكره في الجملة السابقة ، وهذا على حد قول ابن يعيش:"غير أن إعادة لفظ النكرة لم تجز لأنه يلزم فيها إذا أعيدت إدخال الألف واللام فيها لأنا تصير معهودة."[2]

1- جميلة حمودي : المرجع السابق ص 178

2- ابن يعيش المرجع السابق الجزء الخامس ص 85

التعيين في إنشاءات التلاميذ :

بلغت نسبة استعمال هذا الأسلوب خلال الطور 5.13% ،والملاحظة أن النسبة كانت متقاربة جدا في السنتين الرابعة والسادسة حيث بلغت في الأولى 6.42% وفي الثانية 6.71% بينما انخفضت كثيرا في السنة الخامسة حيث لم تتجاوز 1.99% فقط .

الإجراءات السليمة:

بالمقارنة مع الأساليب الأخرى كانت الإجراءات السليمة لهذا الأسلوب منخفضة وبلغت 62.01% خلال الطور. وكانت النسبة في ارتفاع تدريجي حيث سجلنا في السنة الرابعة نسبة 43% ثم ارتفعت إلى 69% في السنة الخامسة إلى أن وصلت في السنة السادسة إلى 72% .

I- أمثلة من السنة الرابعة:

1- اشترى رسالة ،واشترى ظرفا ألصقناه في الرسالة(04)

2- فأحضرت خشبه مربوط فيها حبل وطلبت من النملة أن تتمسك فيها... تمسكت النملة بالحبل...(04)

3- كانت نملة تلعب أمام بركة...حتى سقطت في البركة ...(02)

ب-أمثلة من السنة الخامسة :

1- زرع فلاح شجرة ...فرح الفلاح بالمنتوج...(01)

2- منحت الدولة قطعة أرض لفلاح...ففرح الفلاح..(13)

ج-أمثلة من السنة السادسة:

1- وكانت جارية ذكية تعمل عندهم...وفي الليل سمعت الجارية ضجيجا...(02)

2- كانت عائلة على وشك أن ترزق بمولود جديد...وتوالت الأيام فنشأ المولود...(11)

3- كان في بلاد فارس رجل له ثروة...توفي الرجل فاستولى قاسم على الثروة..(08)

_تظهر الأمثلة السابقة تمكن التلاميذ من توظيف أسلوب التعيين وذلك بتطبيق المبادئ التي يقوم عليها هذا الأسلوب مما ساعد على اتساق خطاباتم .

ولتوضيح ذلك نأخذ المثال (ب_3) الذي يتكون من جملتين أورد المتعلم في الأولى منها عنصرين غير معرفين أي كلاهما نكرة ويتعلق الأمر ب "رجل" و "ثروة" فبإيرادهما في أول الكلام و ـذه الصورة يكون المتعلم قد راعى عدم معرفة المخاطب للعنصرين لعدم سبق ذكرهما. ثم نجده في الجملة الثانية قد أعاد العنصرين بنفس لفظها و لكن بإضافة علامة خاصة لكل واحد ، وتتمثل في علامة التعريف أي الألف و اللام ، و ـذا انتقل العنصران من التنكير إلى التعريف،ولم يتحقق هذا إلا لأن المخاطب قد سبق له وأن عرفهما وذلك من خلال سبق ذكرهما فالمتلقي عندما يقرأ الجملة الثانية، يدرك أن الثروة المقصودة هي التي تركها الملك وأن الرجل المقصود هو ذلك الذي ترك ثروة ، وهما خبران وردا في الجملة الأولى.

و ـذا يكون المتعلم قد حقق الارتباط بين الجملة الأولى والثانية عن طريق العلاقة العائدية ،ممثلة بعنصري

العائد الاسمي (الثروة،الرجل) (المعرفة)

والعائد عليه (ثروة،رجل) (النكرة)

متوخيا مبادئ التعيين وذلك بأن:

- سبق العائد الاسمي (الثروة) على العائد عليه.
- أعاد ذكر اللفظ المعاد على هيئة المعرفة (العائد الاسمي)بعد أن سبق ذكره على هيئة النكرة.

ولولا ذلك لأصبح المثال السابق على الشكل التالي:

(كان في بلاد فارس رجل له ثروة...توفي رجل فاستولى قاسم على ثروة...)وهذا ما يحدث تشويشا في ذهن المخاطب الذي يتساءل عن مدلول العنصرين لأنه لا يعرف هل يتعلق الأمر بالعنصرين المذكورين سابقا أم بآخرين ؟...مما يؤثر في تدرج المحتويات التبليغية واستمرارية الخطاب .

-احترما المتعلّم في الوقت ذاته ترتيب العنصرين بأن قدم النكرة وأخر المعرفة وبتحقيق هذا الأسلوب تمكن من إظهار تعلق اللاحق بالسابق في المحتويات التبليغية وتحقيق استمرارية التبليغ، محافظا في وقت ذاته على الترابط بين أجزاء الخطاب .

الإجراءات الخاطئة :

بلغ مجموع الإجراءات الخاطئة خلال الطور نسبة 37.98% وانخفضت نسبتها تدريجيا، حيث بلغت في السنة الرابعة 75% وفي السنة الخامسة 31% إلى أن وصلت في السادسة إلى 28% وقد توزعت هذه الأخطاء على ثلاثة أنواع وهي كما يلي:

النوع الأول :

تمثل هذا الخطأ في مخالفة المبدأ القاضي بوجوب تعريف النكرة بعد إعادة ذكرها بلفظها ، وهذا ما تظهره الأمثلة التالية :

أ- من السنة الرابعة :

1- ذات يوم كانت نملة عابرة ....ولما رأتا نملة...(01)

2- جرت مبرت بين فريق أحمد وعلي ...بدأت مبرت...(13)

3- هرب رسول متخفيا...أما رسول ...(11)

ج- من السنة السادسة :

1- فوجد أربعين لص أمام صخرة...ثم ندى إفتح يا سمسم فتراحت صخرة...(01)

2- كانت عصفورة تبحث في الأرض...ثم اقتربت عصفورة...(05)

عند النظر في المثال (ج-1)يستوقفنا العنصر (صخرة)الذي ذكر مرتين في محتويين تبليغيين متلاحقين، فالأول كان في قول المتعلم (فوجد أربعين لص أمام صخرة)،أما الثاني فكان في (ثم ندى افتح يا سمسم ف احت صخرة) وأهم ما ميز هذا العنصر في السياق الأول (الجملة الأولى) أنه ورد دون تعيين أي نكرة، وهذا مالا يوافق القياس والقصد التبليغي ، لأن المخاطب ليس له عهد به كونه يذكر لأول مرة ، وهذا ما يستوجب تنكيره .

والملاحظ أن المتعلم حافظ على صفة التنكير ، وذلك عند إعادة استعمال العنصر السابق(صخرة) في الجملة الثانية، ولم يراعي أن هذا العنصر قد انتقل من التنكير إلى التعريف،لأن الجملة الأولى قد عرفت به فأصبح معلوما لدى المخاطب، وأن هذا يستوجب علامة التعريف ليدرك المتلقي أن المقصود هو العنصر الذي سبق ذكره دون غيره.

وبمخالفة ذلك يبتعد المتعلم عن الوضوح والدقة ويخلق تساؤلات في ذهن المخاطب، لأن هذا الأخير يكون أمام محتويين تبليغيين منفصلين لعدم تحقيق العلاقة العائدية ، التي تربطهما.

ولعل السبب الرئيسي لهذا النوع من الأخطاء لا يتعلق بضعف قدرة التلميذ على بناء خطابه ،والربط بين أجزائه ،إنما مصدر ذلك في كثير من الأحيان هو خطأ إملائي ، خاصة إذا علمنا أن التلميذ الجزائري قد تدرب على بعض أساليب إتساق النصوص كالإضمار والوصل وحتى التعيين ، وهي مهارة لم يتعلمها من المدرسة بل اكتسبها من لغة منشئه ، ففي الحالة السابقة نجد أن التلميذ قد حذف علامة التعريف (الألف واللام) من العنصر (صخرة) عند إعادة ذكره بسبب عدم تمييزه لهذه العلامة صوتيا ، خاصة وأن أول حرف اتصل به هو حرف "شمسي" وهذا ما أشرنا إليه في تحليلنا للأخطاء الإملائية ، لذلك فالأمر يتعلق بضعف في الإملاء (الكتابة) أكثر من تعلقه بضعف في إحلال الترابط بين أجزاء الخطاب.

النوع الثاني :

يتعلق هذا النوع من الأخطاء بمخالفة المبدأ القاضي بضرورة إسباق العائد (المعرفة) بالعائد عليه (النكرة) وهذا ما توضحه الأمثلة التالية

أ- من السنة الرابعة :

- وعندما ذهب مصطفى ليحضرها لم يرى السيارة فصدمته ...(14)

ب- من السنة الخامسة:

- وعندما تنتهي يأخذها الرجل إلى المـ ل ...(12)

ج- من السنة السادسة :

1- كانت عنده أخته تزوجت بالرجل فولدت طفل ...(05)

2- سمعته الظبية وجأة إليه ...(03)

أورد المتعلمون في الأمثلة السابقة عناصر خُصت بالتعريف وذلك بإضافة الألف واللام، ويتعلق الأمر بالعناصر (السيارة ، الرجل ،الظبية..) ولكن هذا التعريف لم يزد الخطاب إلا غموضا ،لأن المتلقي لم يسبق له وأن تعرف ـذه العناصر ، فهي تبقى نكرات لديه.

والمتعلم لم يدرك هذا لأنه لم يضع نفسه مكان المخاطب أثناء الكتابة ليعرف ما قد يبدو غامضا لتصحيحه ،لذلك فهذا النوع من الأخطاء سببه عدم تعرف التلميذ على خصائص الخطاب المكتوب ، وذلك لعدم امتلاكه لآليات الكتابة والتي من أهمها أن يراجع ما يكتب ويضع نفسه مكان القارئ .

ولهذا كله أخذ نص المتعلم شكل الجواب الشفاهي المباشر لسؤال المعلم في وضعية مشتركة بينهما .

كما سجلنا خطأ في مخالفة المبدأ القاضي بوجوب احترام الترتيب وتجسد ذلك في :

أ- كان الأب وأولاده في الحقل...تبللت ملابس أب...(11)

لقد خالف المتعلم في هذا المثال الترتيب الأصلي للعائد والعائد عليه بأن سبق المعرفة (الأب) وأخر النكرة (أب) مما جعل هذا الأخير يبدو غامضا، فأثّر هذا على تماسك الجملتين (كان الأب وأولاده في الحقل + تبللت ملابس أب) لعدم وجود ما يدل على تعلق الواحدة بالأخرى ،وهذا ما أدى إلى إنتاج خطاب ناقص لأن المتعلم لم يتمكن من إضفاء الاستمرارية لنصه والتدرج في محتوياته التبليغية ، وهذا يعني أنه قد أخفق في إيصال مبتغاه كما تصوره إلى المتلقي.

نتائج التحليل :

أظهر لنا التحليل أن أهم الأساليب التي اعتمد عليها التلاميذ لإحلال الإتساق في كتاباتم تتمثل خاصة في : الإضمار،الوصل،الإشارة و التعيين.

واحتل أسلوب الإضمار المرتبة الأولى وبفارق كبير عن الأساليب الأخرى .

-وأهم ما ميز توظيف هذه الأساليب هو ارتفاع نسبة الإجراءات السليمة والتي وصلت مجموعها إلى .

-أما بالنسبة للإجراءات الخاطئة ، فقد أظهرت لنا أهم الصعوبات التي يواجهها المتعلمون لتوظيف أساليب الاتساق ويمكن تخليصها في

- عدم إحلال التطابق في الجنس والعدد بين العائد والعائد عليه.
- حذف العائد عليه وذلك خاصة في الإضمار والتعيين .

وبناء على هذه المعطيات كلها خرجنا بعدة نتائج أهمّها :

-إن أساليب إحلال الاتساق في كتابات المتعلمين تتمحور خاصة في الأنواع الأربعة المذكورة سابقا وذلك خلال ثلاث سنوات، وهذا يعني أن التلاميذ لم يكتسبوا وسائل أخرى غيرها ، ونقصد ا مثلا العائد المعجمي الذي ندر وجوده وهذا دليل على الضعف في الرصيد اللغوي وفي مهارة بناء النصوص ، لأن توظيف هذا الأسلوب يحتاج إلى قدرات لغوية ونصية أعلى من الوسائل الأخرى.

-إن توفق التلاميذ في استعمال الأساليب المذكورة أمر عاد جدا ومنتظر لأن كل هذه الأساليب قد تدرب عليها الطفل الجزائري في لغة منشئه ، فهو قبل أن يدخل المدرسة كان قد امتلك قدرة كبيرة على توظيف أساليب كالإضمار والوصل ،والإشارة والتعيين ، لأنا موجودة كلها في العاميات الجزائرية.

-كما يدل هذا على أن استعمال المتعلم لأساليب الاتساق اقتصر على ما اكتسبه خارج المدرسة، وهذا يعني أن المدرسة لم تدربه على أساليب أخرى خلال ثلاث سنوات.

-أما بالنسبة للأخطاء في توظيف بعض أساليب الاتساق فيتعلق في رأينا بالأسباب التالية .

- عدم إدراك المتعلم لخصائص الخطاب المكتوب:

وهذا ما ظهر خاصة في حذف العائد عليه ، في أساليب الإضمار والتعيين والإشارة ، فالتلميذ غالبا ما يحذف العائد عليه لأنه لا يدرك خصائص الخطاب المكتوب خاصة في عدم اشتراك المرسل والمرسل إليه في الوضعية أثناء إرسال وتلقي الخطاب ، لذلك قد لا يذكر العائد عليه لأن المرسل إليه الذي يعتبره التلميذ في هذه الحالة المعلم، يعرف الوضعية بما أنه صاحب السؤال ، ولهذا اتخذت بعض الإنشاءات شكل الجواب الشفاهي لسؤال مباشر.

-عدم التدرب على آليات الكتابة، فالأخطاء الواردة عامة تدل على أن المتعلم لم يتدرب على آليات الكتابة، أي إنشاء نص مكتوب ، والتي من أهمها أن يراقب خطابه أثناء الكتابة ، ليكتشف أخطاءه ويصححها .

فالكثير من الأخطاء تدل على أن التلميذ لا يضع نفسه مكان القارئ أثناء الكتابة وأكثر من هذا فهو لا يراجع ما يكتب .

-تدل بعض الأخطاء (كأخطاء التطابق) على عدم إدراك التلميذ لدلالة بعض العناصر اللغوية خاصة ما تعلق بالجنس والعدد.

-وكانت بعض الأخطاء خاصة في التعيين ، نتيجة الضعف في الكتابة(الإملاء) لإهمال المتعلم للشكل الخطي ، واعتبار الكتابة ترجمة خطية للأصوات.

الأساليب	السنة الرابعة		السنة الخامسة		السنة السادسة		الموع	
	الإجراءات السليمة	الإجراءات الخاطئة	الإجراءات السليمة	الإجراءات الخاطئة	الإجراءات السليمة	الإجراءات الخاطئة	الإجراءات السليمة	الإجراءات الخاطئة
الإضمار	445	50	643	64	820	60	1908	184
الوصل	25	3	38	2	78	2	141	7
التعيين	44	1	37	1	58	/	139	2
الإشارة	16	3	11	5	53	21	80	49

<u>عدد الإجراءات السليمة والخاطئة في الأساليب الأربعة خلال الطور</u>

المبحث الثالث

استعمال الروابط

أولا : روابط العطف

ثانيا :روابط التعليق

تعريـف الروابط :

تعرف عند العرب بحروف العطف أو النسق ، حيث يقول ابن يعيش :"يقال حروف العطف وحروف النسق، فالعطف من عبارات البصريين وهو من مصدر عطفت الشيء على الشيء إذا أملته إليه ...وسمي هذا القبيل عطفا لأن الثاني مثنى إلى الأول ومحمول عليه في إعرابه، والنسق من عبارات الكوفيين وهو من قولهم ثغر نسق إذا كانت أسنانه مستوية ،وكلام نسق إذا كان على نظام واحد ، فلما شارك الثاني الأول وسواه في إعرابه سمي نسقا ".(1)

وعادة ما تعرف هذه الأدوات على أنا وحدات تؤدي وظيفة الربط بين عبارتين، أو جملتين لتكوين جملة مركبة ، بالإضافة إلى ذلك تعتبر أدوات منطقية تنظم العلاقات فيما بين العبارات Intrepropositionels وهذه هي الوظيفة التي عرفت ا لوقت طويل .

أما في منظور اللسانيات الحديثة ، فدورها لم يعد محصورا في العلاقات ما بين العبارات أو الجمل ، بل يتعداه إلى تنظيم النص ككل ، فقد اعتبرت كمنظمات حقيقية تضمن انتظام النص ، وتلعب دورا كبيرا في انسجامه وترابطه ، ولذلك تعرفها شريفة غطاس: " هي أدوات لا تتوقف وظيفتها عند حد العلاقات فيما بين الجمل interphrastique، ولكنها تعمل بوسائل حقيقية لبناء النصوص مثلما يوضح برونكارJ.P Bronkart وشناولي Shnewly."(2)

وهذا ما جعلها تحظى باهتمام كبير في أواخر السبعينات ، خاصة في لسانيات النص وعلم النفس اللغوي والمعرفي ، وخلصت أغلب الدراسات إلى أهمية هذه الأدوات في بناء النصوص.(3)

أنواع الروابط :

تنقسم الروابط إلى قسمين رئيسيين (4)

1- روابط النسق أو العطف Les coordonnants: وهي التي تربط بين أجزاء النص وتسمى بالروابط الثابتة statique

2- روابط التعليق Les subordonnants:وهي التي تجعل الخطاب يتقدم منطقيا وتسمى بالروابط المتحركة Dynamique.

---

(1) شرح المفصل لابن يعيش اﻠﻠد الثاني الجزء الثامن عالم الكتب ،ص 88.

(2) اللغة والأدب، مجلة أكاديمية يصدرها معهد اللغة العربية وأدا ا –جامعة الجزائر العدد 12 ديسمبر 1997 ص 466

(3) انظر : Ghettas.c L enfant ALgerien .P 244

(4) woodley pery ,Marie paule , les ecrits dans l'apprentissage c les pour analyser les productions des
apprenants,Hachette Paris 1993 page 102

وإذا كانت بعض أدوات النوع الأول تظهر عند الطفل في سن مبكرة خاصة الأداة "و" التي تفيد الجمع والاشتراك ، فأدوات النوع الثاني غالبا ما لا تظهر في خطاب الطفل إلا بعد دخوله المدرسة واكتسابه لها ، لأنا تتطلب قدرات معرفية ، ولغوية : "فعلى المستوى اللغوي يجب على المتكلم أن يتوفر على مجموعة منتظمة من الأدوات التي تمكنه أن يختار من بينها ، ويجب الإشارة إلى أن عملية الإختيار تلك تفترض تنمية لدى المتعلم من الناحية المعرفية ، خاصة لمفاهيم كالسببية Causales والزمنية Temporelles." (1)

(1) شريفة غطاس ،مجلة اللغة و الأدب، العدد 12، ص 462

استعمال الروابط في كتابات المتعلمين :

أوّلا : روابط العطف

من خلال تحليلنا للإنشاءات وجدنا أن التلاميذ يستعملون ستة (06) أنواع من روابط العطف خلال الطور وهي : الواو، الفاء، ثم ، حتى ،أو ، بل ، وهذا الاستعمال لم يكن متساويا في الأنواع الستة وخلال السنوات الثلاث والجدول التالي يوضح ذلك

السنوات	عدد الكلمات	الواو		الفاء		ثم		حتى		بل		أو
السنة الرابعة	8518	543	59.53 %	240	26.31 %	76	8.33%	48	5.26%	03	0.32 %	02
السنة الخامسة	9483	805	70.55 %	202	17.7 %	82	7.18%	34	2.98%	02	0.17 %	6
السنة السادسة	13574	911	64	365	25.68%	99	6.96%	32	2.25%	05	0.35 %	09
الموع	31575	2259		807	23.22%	257	7.39%	114	3.28%	10	0.28 %	27

يبين الجدول السابق أن عدد الروابط في ارتفاع مستمر من سنة إلى أخرى نظرا لارتفاع عدد الكلمات ، بينما نسبة استعمالها بالمقارنة مع عدد الكلمات كانت متقاربة خاصة في السنتين الرابعة والسادسة ب 10.70 %من مجموع 8518 كلمة للسنة الرابعة و 10.46% من مجموع 1374 كلمة للسنة السادسة ، وكانت مرتفعة قليلا في السنة الخامسة حيث سجلنا ما نسبته 12.02% من

9483 كلمة وهذا الارتفاع يعود أساسا لطبيعة موضوعات الإنشاء المبرمجة لهذه السنة والتى تعتمدعلى الوصف وبالتالي احتاجت إلىالربط بين المعطوفات وقدخضعت الروابط لنفس الترتيب خلال الطور ، حيث احتلت "الواو" المرتبة الأولى و"بل "المرتبة الأخيرة ، فكان الترتيب كالتالي :

1-الواو
2-الفاء
3 -ثم
4 -حتى
5-أو
6 -بل

1-استعمالات الواو :

لقد وجدنا أن الواو ذات تواتر مرتفع جدا خلال السنوات الثلاث ، رغم أن نسبها اختلفت من سنة إلى أخرى وكانت كما يلي :

1- في السنة الرابعة 59.57 % من مجموع 912 رابطا .
2- في السنة الخامسة 70.55% من مجموع 1141 رابطا.
3- في السنة السادسة 64.10% من مجموع 1421 رابطا.

وهنا نلاحظ ارتفاع نسبة الواو في السنة الخامسة بالمقارنة مع السنتين الرابعة والسادسة والتعليل الذي يمكن سوقه في هذه الحالة ، أن الموضوعات المقترحة في السنة الخامسة اعتمدت كثيرا على الوصف ،فاحتاجت إلى إيراد المعطوفات ، وبالتالي الربط بينها ، وخاصة بالواو ، بينما موضوعات السنتين الرابعة والسادسة ، كثر فيها السرد فاحتاجت إلى الروابط الزمنية " كالفاء"و " ثم " .

إن الوظيفةا الأساسيةللواو،تتمثل في الجمع والاشتراك : "فالواو للجمع المطلق من غير أن يكون المبدوء به داخلا في الحكم قبل الآخر ولا أن يجتمعا في وقت واحد ، بل الأمران جائزان وجائز عكسهما ..." (1)

وقدوجدناأن استعمالات التلاميذلهذاالرابط تعدت هذه الوظيفة ،إلىوظائف أخرى،يمكن حصرها فيما يلي :الواو كمنظم بين مقاطع الكلام .الواو كرابط بين المعطوفات . الواو كرابط يدل على الترتيب الزمني للوقائع ، بالإضافة إلى استعمالات أخرى :كالاستنتاج والاختتام ،والواو كمركب للجمل ، والمبالغة والحشو .

- الواو كمنظم بين مقاطع الكلام:

لقد أظهر لنا التحليل أن "الواو" أكثر ما تستعمل في وظيفة الربط بين مقاطع الكلام خلال السنوات الثلاث ، وكانت نسبة استعمالها في هذا المعنى مرتفعة جدا بالمقارنة مع الاستعمالات الأخرى، فقد سجلنا في السنة الرابعة نسبة 53.59 % من استعمالات الواو ،وفي السنة الخامسة نسبة 60.86 % من الاستعمالات الأخرى للواو ، وفي السنة السادسة نسبة 70.25% وهذه بعض النماذج عن ذلك .

أ- من السنة الرابعة :

1) ابن يعيش، شرح المفصل، ص 90.

كان تصميمها سهل وكان الأطفال يلعبونا كثيرا لأنا سهلة ...(2)

1- خالي العزيز لقد انتظرت طويلا حتى كتبت لك هذه الرسالة وأرجو أن تقبل هذا الطلب وتعود إلى الوطن ...(10)

2- تجرى هذه اللعبة بين طفلين لكل منهما ثلاث حجرات واحدا له حجرات حمراء والآخر سوداء ويبدأ اللعب بالتناوب إلى أن يتمكن أحد الطفلين من وضع حجراته ...(11)

3- ذهب الكفار ليبحث على الرسول (ص) فلم يجدوه فذهب مرة أخرى إلى الزعيم فغضب زعمائهم وكان الرسول (ص) متأكدا أن الكفار سيبحثو عنه ...(2)

ب - نماذج من السنة الخامسة :

1- إن فصل الربيع هو من الفصول الأربعة وهو يسعدنا على تـ هنا وسرورنا ...(01)

2- في فصل الشتاء توجد الأمطار وفي الربيع توجد الأمطار والشمس ...(03)

3- ... كان يحمل البضائع من مكان إلى آخر دون تعب ، ويستعمل في الفروسية للتدريب ...(04)

4- إن العمل ضروري في حياة الإنسان و يقوم الناس بمزولة أعمال كثيرة ومتنوعة 05)

ج- نماذج من السنة السادسة :

1- كان في أيام الثورة رجال ونساء يحاربون من أجل الاستقلال وكان هناك في قرية من القرى الريف، بنت تدرس في مدرسة وطموحها هو الالتحاق بجيش تحرير 05)

2- ... سيخضع لتقلبات جوية بعد يومين ونلاحظ أن سرعة الرياح منخفضة ودرجة الحرارة ...(11)

3- ... إن حالة الجو غدا ستكون مشمسة في المدن الداخلية ، ونشهد بعض السحب العابرة بقطرات من الأمطار في المدن الساحلية ...(03)

4- صار يملك حظيرة عصرية لتربية الدجاج فاستفاد منه الناس ومن عمله و جنا الفلاح الكثير من الأموال ...(03)

لقد أوضحت الأمثلة السابقة أن التلاميذ ،يستعملون " الواو" لاستئناف الحديث بعد أن يفرغوا من تقديم فكرة معينة ،فيربطون بين العبارات أو الفقرات .

الواو كرابط بين المعطوفات:

احتل هذا الاستعمال المرتبة الثانية في استعمالات الواو، وقد كان بنسبة 27.44% في السنة الرابعة ، وفي السنة الخامسة بنسبة 32.42% من استعمالات الواو ، أما في السنة السادسة فكانت النسبة 24.25% .

ونلاحظ هنا ارتفاع نسبة هذا الاستعمال في السنة الخامسة ،نظرا دائما لطبيعة موضوعات الإنشاء التي استدعت ذكر الصفات والموصوفات المتعددة ،والواوهو الرابط الأنسب في هذه المواقف .

ومن أمثلة ذلك

أ- من السنة الرابعة :

1- كان الأب و الأولاده في الحقل ...(01)

2- ابعث هذه الرسالة بأحر التهاني وأطيب التماني...(04)

3- وقررا أن يجريا مبراة القدم فقال على : سألعب مع رضا وخالد وهشام ...(10)

4- يصنع الحفلات والشاحنة...

ب- من السنة الخامسة :

1- وكانت اليهود تأخذ النساء والشيوخ والأطفال إلى المعتقلات ...(02)

2- ...وهكذا قضينا نارا كاملا في تجول ولعب ومرح وتسلية ...(04)

3- ...وهذا الفصل من أجمل فصول السنة ففيه تصبح الأرض خضراء والسماء زرقاء ...

4- ... هو سريع وصبور لا يتعب بسرعة في الحقول و والهضاب فهو من المواشي ومن الأنعام...

ج-أمثلة من السنة السادسة :

1- يحكى أنه كان في بلاد ولدان شقيقان الأول علي بابا والثاني قاسم (10)

2- إن الحرفيين والعمال يلعبون دورا هاما في الصناعة ...(08)

3- إن هذا لا يتحقق إلا بالعلم والمثابرة والاجتهاد والإتقان ...(07)

4- ... وفي الأخير يعطيهم معلومات فلكية ووقت شروق الشمس وغرو ا واطلالت القمر ورقمين هاتفيين...

-الواو كرابط يفيد الترتيب الزمني للوقائع :

لقد أظهر التحليل أن الواو كثيرا ما استعملت لتدل على التتابع المنطقي والزمني للأحداثً و الوقائع ، فهي بذلك تؤدي وظيفة الروابط التي تحمل المفاهيم الزمنية ،كالفاء وثم ،وهذا الاستعمال لم تعرف به الواو في اللغة العربية " ولا نعلم أحدا يوثق بعربيته يذهب إلى أن الواو تفيد الترتيب ..."[1]

وقد شاع هذا الاستعمال خاصة في السنة الرابعة حيث شكل ما نسبته 8.28% من استعمالات الواو، وانخفضت النسبة إلى 2.23% في السنة الخامسة و2.41% في السنة السادسة .

فالارتفاع المسجل في السنة الرابعة يدل على أن التلميذ في هذه المرحلة لم يدرك بعد وظيفة الروابط التي تحمل المفاهيم الزمنية ،كالفاء ،وثم ولا يعرف المواقف التي تستعمل فيها، وهو لا يحسن استعمالها لأنه لا يفرق بينهما، وأكثر من ذلك هو يساوي بينها وبين الواو ، بينما انخفاض نسبة هذا الاستعمال في السنتين الخامسة والسادسة يدل على التقدم الحاصل في إدراك وظائف هذه الروابط.

11)نفس المرجع ، ص 91

وهذه بعض الأمثلة التي تعطينا صورة عن هذا النوع من الاستعمال في كتابات المتعلمين و الذي يجعل التلميذ يسرد جملة من الوقائع دون أن يضعها في فضائها الزمني لأنه لايملك الأدوات المنظمة لذلك فأصبحت الواو تؤدي وظيفة الروابط الأخرى .

ا_ نماذج من السنة الرابعة :

1 - وفجأة ذهب الأطفال ليلعبوا وفي الطريق صدمت مصطفى سيارة وأخذوه الى أمه ...(02) .(...وفي الطريق صدمت مصطفى سيارة فأخده أصدقاؤه إلى أمه ...)

2-كانت نملة تلعب أمام بركة حتى سقطت في البركة وبدأت تطلب النجدة حتى سمعت الحمام ...(01) (...فبدأت تطلب النجدة حتى سمعتها الحمامة ...)

3-خرج مصطفى يلعب مع أصحابه ويلعب بالكرة ورما الكرة الى الطريق ...(30).(...فرمى الكرة...)

4-وصلت الحمامة أمام النملة ولكنها خافت أن تغرق معها واحضرت خشبة مربوطة فيها حبل وطلبت من النملة أن تتمسك فيها ...(04)(...فأحضرت...)

ج- نماذج من السنة الخامسة :

1- في صباح العيد نضة من الفراش وقلت لأمي وأبى صباح الخير وذهبت لأغسل وجهي وأطرافي ...(03)(...ثم ذهبت...)

2- وبعد سنوات معدودة يحل فصل الربيع وتبدأ النباتات في النمو والازدهار...(04) (...فتبدأ...)

3- ولما انتها فصل الشتاء اثمرت له وباع منها وأكل منها... (...فباع منها ...)

د- نماذج من السنة السادسة :

1-... وانطبق الفخ على رأسها ...(90)(...فانطبق الفخ...)

2-فوجد أربعين لصا يحملون كنوزا وقرر علي بابا أن يتبعهم ..(...فقرر أن يتبعهم ...)

3-تزوجت برجل وأنجبت له صبي وخافت عليه...(...وأنجبت له صبيا فخافت عليه ..)

استعمات أخرى للواو:

بالإضافة إلى الاستعلامات المذكورة والتي كانت شائعة جدا في كتابات التلاميذ وجدنا استعلامات أخرى كانت قليلة جدا بالمقارنة مع الأولى وأهمها :

الواو كمركب للجمل المعقدة :

من أمثلة ذلك:

أ-من السنة الرابعة :

1-قذف محمود الكرة وهو يقول ...(90)

2-فجاءت وهي تردد...(10)

3-وصلنا ونحن فرحين ...(06)

ب-من السنة الخامسة :

1- وقصدت المدرسة وأنا فرحة ...(01)

2- يخرج المسلمون من المسجد وهم قائلين ..(08)

3- ذهب كل واحد إلى القسم وهو عازم عن العمل ....(06)

ج -من السنة السادسة :

1-..ووضعته في الصندوق وهي تبكي ...(03)

2-..وهي متحمسة ...(11)

الواو رابط يفيد الاختتام أو الاستنتاج :

لاحظنا أن التلاميذ كثيرا مايلجأون إلى استعمال الواو عند إتمام الحديث أو السرد وهذا ما توضحه الأمثلة التالية :

أ - نماذج من السنة الرابعة:

1- وهكذا حتى وصل وقت الغداء وعدنا الى البيت ..(04)

2- ...وارجوا أن تعود ...(19)

ب- من السنة الخامسة :

1- و في الأخير أنتجت له كمبة كبيرة من البطاطا...(09)

2- ...واستقلت بلادنا وعاشت بسلام ...(04)

ج-من السنة السادسة :

1- ...وهذه نهاية اللصوص وزعيمهم ...(20)

2- ...وعدنا أنا وأبي إلى البيت ...(08)

المبالغة والحشو :

ولم تخل كتابات المتعلمين من بعض المبالغة و الحشو في استعمال " الواو " وهو أمر يدل على عجز التلميذ في استحضار الوحدات اللغوية المناسبة ، الأمر الذي يجعله يكرر هذه الوحدات قصد تغطية النقص اللغوي ، كما يدل هذا أيضا على عدم اهتمام المتعلم بتنظيم وجودة كتابته ، وهذه بعض الأمثلة عن ذلك

أ-1- عدو أهلك مشتاقون إليك ...(02)

2-ولما أحاط الكفار بيت الرسول (ص) وقال أحدهم ...(10)

ب-1 - بعد رمضان المعظم وات العيد ...(02)

ج- 1- كانت فتات صغيرة ولا يتجاوزو عمرها ...(13)

2- استعمالات الفاء:

احتلت الفاء المرتبة الثانية من مجموع روابط العطف بنسبة 23.25 %خلال الطور ،وكانت نسب استعمالها كما يلي :

- في السنة الرابعة 26.31 %
- في السنة الخامسة 17.7%

- في السنة السادسة 25.68 %

نلاحظ تقارب استعمال الفاء في السنتين الرابعة و السادسة وانخفاضه في السنة الخامسة ، وهو أمر عاد بالنظر دائماإلىطبيعةموضوعات الإنشاءالمقترحة في هذه السنة و التي لاتحتاج إلى استعمال الروابط الزمنية وهذا ما يفسر كما رأينا سابقا ارتفاع استعمال الواو .

وقد اظهر لنا التحليل تعدد استعمالات الفاء خلال الطور والتي يمكن حصرها فيما يلي : الترتيب الزمني للوقائع ، واستئناف الحديث ،الاختتام والسببية و الاستنتاج ،الفاء كرابط لجواب أما أو إذا .

- الفاء كرابط يفيد التعاقب الزمني للأحداث :

و هو الاستعمال الأكثر شيوعا لهذا الرابط في كتابات العينة خلال السنوات الثلاثة فقد كانت نسبته في السنة الرابعة 42.5 %من الاستعمالات الأخرى للفاء ، أما في السنة الخامسة انخفضت إلى 25.24% وارتفعت بعد ذلك في السنة السادسة إلى 62.7%

وهنا أيضا يظهر تأثير طبيعة الموضوعات وذلك من خلال الانخفاض الكبير لنسبةهذاالإستعمال في السنة الخامسة وارتفاعها خاصة في السنة السادسة .

ومن أمثلة هذا الاستعمال :

أ- في السنة الرابعة :

1-كان مصطفى يلعب بالكرة ثم صدمته سيارة فأت به أصحابه إلى الدار فانزعجت الأم وأخذته إلى المستشفى ...(07

2-وفجأة تعكر الجو فهبت ريح قوية فقال الأب لأولاده إن حالة الجو تنذر بزوبعة أو عاصفة ...(05).

3-وذات يوم زرتا فوجدتا قد نمت ...(20).

ب-في السنة الخامسة :

-1-ولما انتها فصل الشتاء أثمرت له فباع منها و أكل ...(09.

2-وفي إحدى الأيام تشجع المواطنون ودبروا خطة للمستعمرين فوقعوا فيها ...(04).

3-وعند الوصول استقبلون حراس الأبواب ف لنا ودخلنا بانتظام ...(10).

ج-في السنة السادسة :

1-ذات يوم ذهب كعدته ليحتطب فوجد أربعين لص...(01).

2-أنجبت أخته صبيا فخافت عليه فوضعته في صندوق..(04).

3-نزلت لتلتقط الحب فانطبقت عليه الشبكة ...

الفاء كرابط يفيد استئناف الكلام :

احتل هذا الاستعمال المرتبة الثانية من استعلامات الفاء بنسبة 25.41% في السنة الرابعة ،و24.65 % في السنة السادسة .
فقد أظهر التحليل أن التلاميذ كثيرا مايلجأون إلى هذا الرابط لاستئناف كلامهم وربطه بما سبق ذكره ، ومن أمثلة ذلك :

أ-من السنة الرابعة :

1- عد إلى أهلك ووطنك ، فوطنك أصبح جميلا وزود بالمصانع ...(11).
2-إن هذه اللعبة ممتعة جدا فهي ممتعة وشيقة ...
3-قال خالد نلعب لعبة الغميضة فهي تسلي كثيرا ...(04).

ب-من السنة الخامسة :

1-كان الإنسان يعتمد على الخيل خاصة في عمله ،فكان يستخدمه في جر العربات ...(10) .
2-ولا تمضي وقتا طويلا في سيرها ،فهذه الوسيلة قد نفعت الإنسان ...(04).
3-كان العرب في القديم يستعملون الحصان كوسيلة نقل فتنقل الناس و البضائع ...(02).

ج-من السنة السادسة:

1-الفلاحة عمل مفيد لمتعنا ويرفع مستوانا الانتاجي ،فالفلاح يعمل من أجل التنمية ...(04).
2-و سبب ميلي لها هو حب الوطن ،والاستمات من أجله ، فأنا بدوري طبيب أعالج المرضى ...
3-تذهب في زيارة الى القرى الريفية ،ونجول فكانو يستقبلوننا بكرم ....(01).

الفاء كرابط يفيد الاختتام :

لقد وجدنا أن التلاميذ كثيرا ما يستعملون (الفاء) كرابط يدل على انهاء الكلام واختتام السرد.
ومن أمثلة ذلك :

أ-من السنة الرابعة :

1-...فسفر الحكم اعلان دف ...(20).

2-...فأصبحت النملة و الحمامة صديقتان ...(06)

ب-من السنة الخامسة:

1-...فحمد الله وشكره ...(08).

2_...فكم كانت الرحلة ممتعة ...(10)

3-...ففي العيد يفرح الأطفال و يفتخرون ...(09)

ج-من السنة السادسة :

1-...فماتت العصفورة المسكينة ...(10).

2-...فالنحمد الله على نعمته ...(13) .

3-...فنرجو الله أن يوفقنا في حلول مشاكلنا ...(14)

الفاء كرابط يفيد السببية :

لقد عثرنا في كتابات التلاميذ على استعمالات الفاء في وظيفتها السببيةو التي تفيد أن ما قبلها سببا لما بعدها .

ومن أمثلة من ذلك :

أ-سجل هدفا ففرح ...(04).

أ-2-لكن صديقي عمر غلبني فرجعت في المرتبة الثانية..06).

ج-يبيعها فيستفيد من مالها ...(10)

ومن الاستعمالات الأخرى للفاء نجد الفاء كرابط الجواب أما و من أمثلة ذلك :

أ-أما أنا فكنت في فريق أحمد ...(11)

ب-أما البعيدين عنا فرحنا لزيارتم في اليوم الثاني...(04).

ج-أما الزعيم فقد كان نائما ...(02).

بالإضافة إلى هذه الاستعمالات نجد بعض المبالغة في استعمال الفاء ،كالتكرار و الحشو و من أمثلة ذلك :

أ-1-فبدأ أحمد بالجري فسجل فبدأ يجرى فرمى ...(08).

2-...بينما كانوا يلعبون جاءت سيارة فصدمته فحملوه الى الدار فصرخت الأم على ابنها ...(06).

ب-1-وعندما خرجنا من الجزائر العاصمة فدخلنا في بجاية فرأينا الحقول ...(20)

ج-1-عندما رحل الرجل فبدأت مرجانة ...(12)

2-وعندما أرجع له المكيال فوجدت ...(16).

3-استعمالات الرابط "ثم" :

يأتي هذا الرابط في المرتبة الثالثة ،ولكن بفارق كبير في النسبة عن استعمالات الفاء و الواو إذ وصلت نسبة استعماله الى7.39% خلال الطور ،وتقاربت نسبه في السنوات الثلاث وكانت كما يلي:

- في السنةالرابعة 8.35%
- في السنة الخامسة 7.19%
- في السنة السادسة فسجلنا 6.97%.

وقد أظهر لنا التحليل أن استعمالات هذا الرابط لم تكن متنوعة كثيرا كما كان الحال مع الرابطين السابقين (الواو و الفاء).

-فأغلب استعمالاته كانت في معناه الأصلي الذى يفيد الترتيب من غير مهلةو الربط المنطقي، الزمني وهذه الأمثلة توضح ذلك :

أ-نماذج من السنة الرابعة :

1- فكانت تقترب من البركة شىء فشىء ثم جلست تنظر الى البركة ...(5)

2- وقذف الكرة بقوت وسجل الهدف ففرح فريق أحمد ثم استأنف اللعب ...

3- ضهرة حباة التفاح الصغير ثم نضجة فأصبحت صفراء كبيرة...

ب-نماذج من السنة الخامسة :

1- ...وصافحنا الحارس الذى كان أمام الباب ثم التقيت ببقية أصدقاء...(2).

2- ...ومشينا في طريق خال كالصحراء الجرداء ثم طلبت منا المعلمة الجلوس قليلا ...

3- ...أكلت حتى شبعت ثم استرحت قليلان ...(03).

ج-نماذج من السنة السادسة :

1- فلم يجدو الجثة التي قتلوها وغضب الزعيم ثم قال للصوص ...(18

2- يذهب ليعمل في المزرعة ثم يعود في المساء...(1).

3- فذكر على بابا الجملة فدخل وحول قميصه الى صرة ثم ذهب إلى زوجته فدهشت ...

كما استعملت ثم في بعض المواقف لتفيد معنى الفاء أي الترتيب بغير مهلة وهو استعمال خاطئ لأن :ثم:"كالفاء في أن الثاني بعد الأول إلا أنا تفيد مهلة وتراخيا..."[1]. وهذا الاستعمال يدل على عدم إدراك التلميذ للفرق بين "الفاء"و "ثم " ومن أمثلته :

ج-1- وقال افتح يا سمسم ثم تحرك الحجر الكبير ...(18)(..فتحركالحجر..)

ج-2- ثم دخلت الأم ورأت حبة حلوى ناقصة ثم ذهبت إلى ليلى...(...فذهبت إلى ليلى...)

كما استعملت"ثم" كرابط يفيد الاختتام ومن أمثلة ذلك.

أ- ...ثم أكملنا طريقنا إلى البيت...19)

---

(1)ابن يعيش ،شرح المفصل ص 96.

(2)...شربت القهوة والحلوى ثم نمت ...(07)

بالإضافة إلى هذا وجدنا بعض المبالغة في استعمال هذا الرابط ، ومن أمثلة ذلك:

أ-1- ثم ذهب إلى اله ل الرسول (ص) ليقتلوه ثم دخل اله ل الرسول (ص) ثم سأله ثم أجاب الكفار ثم خرج و ...(03)

2-ويطارد الجماعة الأخرى الهاربين حتى يمسك كل التلاميذ ثم تـرب الجماعة ثم تمسك م ...

ب-1-ثم يحرث الأرض ثم يتركها تتهو ثم يزرع الحبوب...

2-قلب الفلاح الأرض ثم اشترى الحبوب ثم وضف جماعة الفلاحين ...(08)

ج- ثم ذهب اللص والخياط إلى بيت قاسم ثم رمز اللص علامة المناسبة على الباب ثم عاد ...(18).

4-استعمالات حتى:

لقد كانت نسبة استعمال الرابط حتى في كتابات المتعلمين خلال الطور 3.25 % من مجموع الروابط،وأعلى نسبة سجلت كانت في السنة الرابعة ب 5.25 %، بينما في السنتين الخامسة السادسة فالنسبة كانت متقاربة فقد سجلنا 2.98%في الخامسةو 2.25 %في السنة السادسة.

وهذا التقارب في استعمال هذا الرابط يدل على أنه لا يتعلق ،بمسار التلميذ في اكتسابه للغة بل بطبيعة الموقف التبليغي الذي يكون فيه المتعلم خاصة إذا علمنا أن الرابط "حتى " مستعمل في لغة الطفل أي في العامية الجزائرية .

أما استعمالاته في كتابات التلاميذ فكانت ، في العطف، وفي الترتيب المنطقي والزمني للعبارات ومن أمثلة ذلك.

أ - من السنة الرابعة :

1- وفي الليل ذهبوا إلى بيته وأحاطوا به حتى الفجر ...(11)
2- إن مصنع محتاجة لأبناء وطنه وحتى مصنع الروبية ...(14)
3- كانت نملة تلعب أمام بركة حتى سقطة في البركة ...(1)
4- كنت أعتني ا حتى كبرت ...(04)
5- وهكذا تتبادل الجماعة حتى تكمل اللعبة...(08)

ب - من السنة الخامسة :

1- ولكن الشعب الفلسطيني لم يقنع فهو يقاوم حتى النهاية ...(10)
2- وهكذا لعبنا وأكلنا حتى المساء...(03)
3- فقد ناظلت وناظلت حتى أخذوا الاستقلال ...(02)
4- وهكذا استمر يحكي كل واحد منهم حتى دق الجرس... (06)

ج - من السنة السادسة :

1- فولدت طفل فخافت عليه من أخيها فأرضعته حتى شبع...(05)
2- وبعد ما أراد الخروج نسي الكلمة حتى وصل اللصوص وقتلوا قاسم ...(08)
3- وتعلمت أن الجهاد ليس بالمال فقط بل هو بالنفس والمال وحتى بالإبرة والخيط ...

5- استعمالات الرابط "أو" :

لقد كانت نسبة استعمال هذا الرابط قليلة جدا خلال الطور فقد شكلت 0.77% من مجموع الروابط المستعملة ، وارتفعت النسبة خاصة في السنة الخامسة ب1.4% وأدنىنسبةسجلت كانت في السنة السادسة ب 0.77%.

وقد استعملت "أو" كرابط يصل بين مقطعين أو كلمتين لهما نفس المعنى أو من نفس الحقل الدلالي ، وغالبا مايكون دلك في مواقف الوصف وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة استعمال هذاالرابط في السنة الخامسة .

وهذه بعض النماذج الموضحة لهذا الاستعمال

أ- من السنة الرابعة :

1- إن حالة الجو تنذر بزوبعة أو عاصفة...(04)
2- يحضر ست قريصات أو ثلاثة...(10)

ب- نماذج من السنة الخامسة :

1- أن يكون مهندسا أو معلما أو طبيبا ...(04)
2- وعندما ينتهي الناس من صلاة العيد يذهب كل واحد إلى زيارة أقاربه أو يذهب إلى زيارة المقابر ...(06)
3- وهناك عدة أعمال صعبة أو سهلة ...(10)
4- يزور كل واحد قريبه أو يذهب لتـ ـه...(10)

ج- نماذج من السنة السادسة :

1- ليعرفوا تقلبات الجو أهي ممطرة أم ساخنة أو متوسطة ...(02)
2- لأن العلماء أجروا تحاليل دقيقة جدا أو خاصة ...(06)
3- فهذه الحلول تمكن الفلاحين أو العمال التقنيين في الزراعة لرفع مستوى الإنتاج الفلاحي ...3)

6- استعمالات "بل ":

لقد سجل هذا الرابط أدنى نسبة خلال الطور ، حيث لم تتعد 0.28% من مجموع الروابط المستعملة ، فنادرا ما نعثر عليه في كتابات التلاميذ خاصة في السنتين الخامسة والرابعة ، فقد وجدنا ثلاثة استعمالات لـ "بل" في السنة الرابعة واستعمالين فقط في السنة الخامسة .

أما في السنة السادسة فقد عثرنا على الرابط أربع مرات في مجموع الإنشاءات وكل هذا يدل على :

- تأخر ظهور هذا الرابط في كتابات التلاميذ.
- وقلة المواقف المتاحة لاستعماله.

أما المعنى الذي استعمل فيه في الإنشاءات ، فقد كان في جلة يدل على إبطال المعنى الذي كان قبله ،وهذه أمثلة على ذلك .

أ-إن سلاحي ليس هذه فأس كما تظن بل هو عقل فبعقلي تغلبت عليك ...(11)

ب-... وليس لكسب المال فقط بل لأكسب العلم ...(02)

ج-1- لست أنا التي أكلتها بل رضا ...(19)

2-وليس هذا فقط بل قلة الأسمدة والمياه ساعدت على انخفاض الفلاحة ...(11)

ثانيا: تحليل روابط التعليق :

لقد حاولنا من خلال تحليلنا للمدونة إحصاء كل الروابط التي استعان ا التلاميذ والتي ساعدت على ترابط نصوصهم وانسجامها .فحصلنا على الروابط التالية : وعندما، لأن،ولكن،إن (بأن). لكي، لما،أما،لهذا،ولذا،هكذا،بذلك وبالتالي ،إلا أن، أن،ل ـ .
واختلفت نسب استعمالها خلال الطور وهذا ما يوضحه الجدول التالي.

السنوات	عندما	لكن	أن	لأن	ل	لكي	إن	وهكدا	لما	أما	تذا / لذا	بذلك	بالتالي	إلاأن

السنة الرابعة	29 15.15%	30 16.04%	23 12.29%	15 8.02%	22 11.76%	22 11.76ù	26 13.9%	7 3.74%	9 4.81%	4 2.13%				
السنة الخامسة	42 19.90%	30 14.2%	20 9.47ù	28 13.27%	22 10.42%	19 9%	15 7.5%	12 5.68%	11 4.26%	8 3.79%	4 1.89%			
السنة السادسة	45 13.84%	45 13.84%	88 12.17%	44 13.57%	37 11.38%	22 6.76%	21 6.46%	16 4.92%	14 4.30%	22 6.76%	10 3.08%	2 0.61%	1 0.3%	1 0.3%
الموع	116 16.04%	105 14.52%	88 12.17%	87 12.03	81 11.20%	63 8.7%	62 8.57%	35 4.84%	34 4.70%	34 4.70%	14 1.93ù	2 0.27%	1 0.13%	1 .13%

كانت نسب استعمال الروابط متقاربة جدا خلال الطور حيث سجلنا :

1- في السنة الرابعة نسبة 2.19%من مجموع 8518 كلمة.

2- في السنة الخامسة نسبة 2.22% من مجموع 9473 كلمة.

3- في السنة السادسة نسبة 2.39% من مجموع 13574 كلمة.

كما أظهر لنا التحليل أن نفس الروابط تتكرر في استعمالات التلاميذ خلال السنوات الثلاث ،وذلك رغم ظهور بعض الروابط الجديدة والتي تمثلت :

1- في السنة الخامسة : بداية ظهور الرابط "لهذا"أو "لذا".

2- في السنة السادسة : ظهور ثلاث روابط جديدة وهي : بذلك ، بالتالي ،إلا أن ، ولكن استعمالها كان محدودا جدا ولم يتعد

الاستعمال الواحد أو الاستعمالين ، واقتصر ذلك على ثلاثة تلاميذ،وهم :التلميذ رقم "10" في استعمال :بالتالي ،وإلا أن ، والتلميذين رقم "11" ورقم "06" في استعمال الرابط "وبذلك" .

وهذا يدل على أن التلاميذ لم يكتسبوا أنواعا جديدة من روابط التعليق ويعني ذلك أنه لم يحصل لديهم تطور في نوعية الروابط المستعملة :

وقد كان ترتيب الروابط كما يلي :

1- عندما	07- إن/بأن
2- لكن	08- وهكذا
3- أن	09- لما/ أما
4- لأن	10- لهذا/لذا
5- لـ	11- بذلك
6- لكي	12- بالتالي / إلا أن

1- استعمالات الرابط " عندما ":

احتل هذا الرابط المرتبة الأولى بنسبة 16.04%من مجموع الروابط المستعملة خلال الطور ، وقد كانت نسبته في السنة الرابعة 15.5% من مجموع 187 رابطا ، وفي السنة الخامسة 19.9% من مجموع 211 رابطا ، أما في السنة السادسة فسجلنا نسبة 13.84% من مجموع 325 رابطا.

إن الارتفاع الكبير في استعمال هذا الرابط ، يتعلق أساسا بكونه يوظف في مختلف المواقف التبليغية ، سواء في السرد،أو في الوصف ، أو في البرهنة ، فقد وجدنا أن التلاميذ اعتمدوا عليه كثيرا في سد فجوات الخطاب، فاستعملوه كأداة للربط بين أجزاء النص ، وأظهر لنا التحليل ،أنه يؤدي وظيفتين رئيسيتين في كتاباتهمأولها:كرابط منطقي وزمني ، وثانيهما :كرابط محقق لعلاقة السبب بالنتيجة . ومن أمثلة ذلك :

الحالة الأولى : "عندما" كرابط زمني ومنطقي:

أ-**أمثلة من السنة الرابعة :**

1- ...وبدأ ويلعبون ثم يلعبون وعندما انتهى الوقت فاز فريق على... (03)
2- ...كان مصطفى يلعب مع أصحابه الكرة والعرق يتسبب من وجهه وعندما عطش وشرب خرج...(08)
3- ... وعندما دخلوا الكفار إلى بيت الرسول صلى الله عليه وسلم فتشوا في بيته فلم يجدوه...

ب-**مثلة من السنة الخامسة :**

1- ...وعندما حان وقت الفطور فطرنا ...(07)
2- ...وعندما وصلنا إلى دار عمتي رأيت الحيوانات الأليفة ...(08)
3- ...وعندما دخلت سمعة الضجيج ...(09)

ج- أمثلة من السنة السادسة :

1- ...ووضعت تحته شيء من صمغ وعندما أرجع لها المكيال فوجدت تحته قطعة ذهب ...(16)
2- وأمر مرجانة أن تحذر الطعام وعندما كانت مرجانة تحذر الطعام في المطبخ سمعت حركة داخل الخوابي... (18)

توضح الأمثلة السابقة أن الرابط " عندما" يستعمل كثيرا في مواقف السرد لأنه يضع الوقائع والأحداث في إطارها الزمني ، كما يدل على التتابع المنطقي للعبارات .

الحالة الثانية : "عندما" كرابط محقق لعلاقة السبب بالنتيجة وهذه بعض الأمثلة عن ذلك.

أ- من السنة الرابعة:

1- عندما يغمط الأول تتعود اللعبة ...(18)

2- الكلب: عندما يرني هذا الطوق في رقبتي يعرفني...(14)

ب-من السنة الخامسة :

1- وعندما تحتاج إليها نجدها موجودة ...(01)

2- وعندما ت ل الأمطار الناس تخرج إلى الشوارع...(05)

ج-من السنة السادسة :

1- وكشف "حي" أن عندما يضع فوقها الطعام ينضج...(08)

2- ... وعندما ينتهون يخرجون ...(10)

إن المواقف التي استعمل فيها الرابط "عندما" في هذه الأمثلة ليست مواقف سرد للوقائع والأحداث ، خاصة وأن الأفعال المستعملة،مضارعة وليست ماضية ،بل كان كأداة لتحقيق علاقة منطقية ، تتمثل في ربط السبب بالنتيجة فقد ذكرت أفعال كـ :

تحتاج،يراني،ينتهون، ونتائجها:نجدها، يعرفني،يخرجون، وتحقق الربط بين الأفعال ونتائجها عن طريق الرابط "عندما".

وهنا يظهر لنا الدور الكبير الذي يلعبه هذا الرابط في تحقيق العلاقات المنطقية بين أجزاء الخطاب .

2-استعمالات الرابط "لكن":

احتل هذا الرابط المرتبة الثانية بنسبة 14.52% من مجموع الروابط المستعملة خلال الطور ، وقد كانت رتبته الأولى في السنة الرابعة بنسبة 16.04% أما في السنة الخامسة فكان في المرتبة الثانية بنسبة 14.2 % ونفس الشيء بالنسبة للسنة السادسة حيث سجلنا نسبة استعمال وصلت إلى 13.84%؛؛ ومن أمثلة استعمال "لكن "

أ-في السنة الرابعة :

1- اقترب أحد اللاعبين من المرمى ليسدد ولكنه ضيعها...(04)

2- ...وألقى ا إلى هشام ولكن أحمد قطعها ...(10)

3- وهذه اللعبة تحتاج إلى ذكاء ولكن يجب الإقلال من الألعاب لأنا تضيعنا في دروسنا...(10)

4- استمر الكفار عن البحث عنه فوصل إلى غار ثور،شك الكفار ولكن قال الأول ...(07)

ب-في السنة الخامسة :

1- وأت ومعه الشتاء ولكننا لم نستسلم للشتاء فبعض الأولاد قد خرجوا...(02)

2- نحن نعلم أن وسائل النقل كثيرة لكن في قديم الزمان يستعملون...(04)

3- إن فلسطين بلد صغير استعمرت اليهود ولكنهم رجعوا إلى بلدهم ...

4- ولكن فلسطين دولة عربية ولكنها لم تسكت عن حقها ...(01)

ج-في السنة السادسة:

1- إنه مال حرام ولكن يجب أن نحتفظ به...(01)

2- تذكر الكلمة ولكن بعد فوات الأوان ...

3- وعده قاسم أن لا يتردد إلى المكان ولكن قاسم أخلف وعده..(02)

لقد استعمل هذا الرابط ليدل على الاستدراك ، فغالبا ما تنسب (لكن) لما بعدها حكما مخالفا لما قد يستنتجه المتلقي حينما يقرأ الخطاب ، فلو أخذنا المثال (أ-1)لوجدنا أن المتلقي عندما يسمع الحكم (اقترب ليسدد) يتوقع أن الحكم قد تحقق ولكن التلميذ استدرك ذلك ،فاستعمل الرابط"لكن"ليدل على أن النتيجة كانت عكس ما يتوقعه المخاطب فلم يقع الحكم (التسديد) لأن اللاعب ضيع الكرة .

كما قد ينسب هذا الرابط حكما لما بعده يخالف ما قبله ، وهذا ما نجده في المثال (ج-3).

ولاحظنا أن أغلب الاستعمالات كانت موفقة وساعدت على ترابط النص وانسجامه ،رغم وجود بعض الاستعمالات التي لم تكن كذلك ،كالتي نجدها في المثال (أ-4) حيث أدت "لكن " دور روابط العطف ،كالفاء أو الواو .

بالإضافةإلى بعض المبالغة كالتكرار الوارد في المثال (ب-4)،وهذا يدل على محاولة التلميذ تغطية عجزه اللغوي .

3_استعمالات الرابط"أنْ":

بلغت نسبة استعمال هذا الرابط خلال الطور 12.17% وقد ارتفعت نسبته كثيرا في السنة السادسة ووصلت إلى 13.84% أما في السنة الرابعة فسجلنا 12.29%اوعرفت استتعمالات "أن"انخفاضاكبيرا في السنةالخامسة،حيث لم تتعد 9.47% ،وسبب ذلك يرجع إلى قلة الأفعال الواردة في إنشاءات هذه السنة، وهذا يتوافق مع المواقف التبليغية المقترحة ، وعكس ذلك ما نجده في السنتين الرابعة والسادسة ،حيث كانت الحاجة كبيرة جدا إلى استعمال هذا الرابط خاصة في السرد .ومن أمثلة استعمال "أن"مايلي:

أ- في **السنة الرابعة** :

1- أطلب منك أن تعود...(15)
2- ...أرادوا أن يلعبو...(02)
3- ...أراد أن يسجل هدفا...(03)

ب- في **السنة الخامسة :**

1- أرادت فرنسا أن تستعمر الجزائر منذ قرون...(16)
2- يجب على العامل أن يحترم قواعد العمل...(19)
3- ...فحاولت فرنسا أن تتصدى لها فلم تستطع...(10)

ج- في **السنة السادسة :**

1- أراد أن يسافر إلى بلد بعيد في الطائرة ...(06)
2- ...فقرر أن يجمع المال الذي يجنيه من بيع البيض والدجاج...(03)
3- يريد حي أن يتعلم من أبسل الكلمات التي لا يعرفها...(12)

يستعمل التلاميذ كثيرا هذا الرابط الذي يختص بالأفعال ، ويلعب دورا كبيرا في تماسك تراكيب النص ، وفي دفع أحداثه إلى النتيجة ، وغالبا ما يلجأون إليه للتعبير عن رغبة في عمل ما، وهذا ما يفسر وروده بعد الفعل (أراد) ،والأمثلة المقدمة دليل على ذلك .

4-استعمالات الرابط "لأن":

احتل هذا الرابط المرتبة الرابعة بنسبة 12.03% من مجموع الروابط المستعملة خلال الطور ،وأكبر نسبة سجلت كانت في السنة السادسة ب13.53% ، تليها النسبة المسجلة في السنة الخامسة بـ 13.27% أما في السنة الرابعة فكانت 8.02%.

ونلاحظ هنا أن نسبة استعمال هذا الرابط في ارتفاع مستمر،وذلك بغض النظر عن نوع الخطاب.

وقد استعمل من أجل التعليل والتفسير وهذا ما توضحه الأمثلة التالية:

أ-أمثلة من السنة الرابعة:

1- وكان تصميمها سهل وكان الأطفال يلعبونا كثيرا لأنا سهلة...(02)
2- لقد صارت بلادنا جميلة لأن جميع الناس يعمل هنا...(01)
3- وأهلك توحشوك لأنك ابتعدت عنه فهيا لكي تلتحق بعمل...(05)
4- قال الحطاب أنا ذكي لأن الله ميزني بالعقل ...(07)

ب-أمثلة من السنة الخامسة :

1- ويجب أن نتفق عملنا لأن الرسول يحثنا بإتقان العمل...(10)
2- وقد فرح الفلاح كثيرا لأنه أنتج كثيرا من المنتوج...(02)
3- نحن نحب الربيع لأنه يوجد فيه الأزهار...(07)
4- وليس لكسب المال فقط بل لأكسب العلم والمعرفة لأن العلم نور...(02)

ج-أمثلة من السنة السادسة :

1- ويحب عمله لأنه هو اختره بنفسه...(01)
2- وضن أن ليلى هي التي أكلت الحلوى لأنا الوحيدة التي كانت في البيت...(02)
3- أصبح في المستقبل طبيبا للمرضى الذين يأتوا من كل مكان للمعالجة لأن مهنة طبيب لها مستوى عالي...
4- ...شكرا لك يا رضا لأنك أخبرتن بالحقيقة...(09)

توضح الأمثلة السابقة أن التلاميذ يستعملون هذا الرابط ،من أجل إيراد العلة والسبب لحكم متقدم ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

الحكم المتقدم	لأن	التعليل :
أنا ذكي		الله ميزني بالعقل (أ-4)
فرح الفلاح		أنتج كثيرا من المنتـوج(ب-2)
يحب عمله		هو اختاره (ج-1)

ومن خلال ربط هذه العلاقة،يهدف المتعلم الى توضيح وتفسير الفكرة في ذهن المخاطب .

5-استعمالات "لـ":

بلغت نسبة استعمال هذه الروابط خلال الطور 11.20%من مجموع الروابط ،وقد تقاربت نسبة استعماله خلال السنتين الرابعة و السادسة ب11.76% للأولى و 11.36 %للثانية بينما انخفضت في السنة الخامسة الى 10.42%.

وتستعمل لام التعليل كرابط منطقي يدل على العلاقة المنطقية بين جملتين كما في الأمثلة التالية :

أ-أمثلة من السنة الرابعة :

1-فذهب مصطفى يجري وراؤها ليمسكها ...(09).

2-يجب إحضار عصى صغيرة لصنع اللعبة ...(04).

3-كنت أذهب كل يوم لأراها ...(03).

ب نماذج من السنة الخامسة :

1-يجب على الانسان أن يعمل باتقان ليكسب قوته ...(05)

2-في صباح يوم العيد يتوجه المسلمون إلى المسجد لأداء صلات العيد ...(8).

3-فهو يقاوم ليسترجع كل حقوقه ...(10).

ج -نماذج من السنة السادسة :

1-...كل الناس في بيوتم ينتظرون النشرة الجوية ليعرفو تقلبات الجو ...(2).

2-...فوضعته في صندوق و تركته ليأخذه المد ...(04).

3-...كل يوم يذهب ليحتطب ليكسب قوته ...(10).

تبين هذه الأمثلة أن لام التعليل تلعب دورا كبيرا في تحقيق العلاقات المنطقية ،بين العبارات و التي تدخل ضمن علاقة السبب بالنتيجة .

فهذا الرابط يسمح بإيراد حدث يكون نتيجة لحدث متقدم عليه ، دون أن يحدث هذا الانتقال أية فجوة في نسيج النص ،ويمكن تمثيل دلك كما يلي :

السبب	لـ	النتيجة .
يجري وراءها ←		يمسكها (أ-1).
يعمل باتقان ←		كسب قوته (ب-1).
ينتظرون النشرة الجوية		يعرفو تقلبات الجو (ج-1).

فتحقيق هذه العلاقة يلعب دورا كبيرا في النمو الموضوعي للنص ،ويحافظ في الوقت ذاته على بنائه.

2-استعمالات الرابط "لكي" / "كي ":

استعمل هذا الرابط بنسبة 8.71%خلال الطور ،وبنسبة 11.76%في السنة الرابعة ،وفي السنة الخامسة بنسبة 09%،أما في السنة السادسة فسجلنا نسبة 6.76%.
وهذا الرابط يستعمل ليدل على العلاقة المنطقية بين جملتين ،كما في الأمثلة التالية :

أ- أمثلة من السنة الرابعة :

1-عد الى وطنك الحبيب لكي ترى كم هو جميل ...(06).
2-نذهب لنتخبأ في أي مكان لكي لايران ...(09).
3-كنت أضيف لها الماء كل يوم لكي لا تموت ...(14).
4-ان والديك قلقين عليك لكي تعود ...(17).

ب- أمثلة من السنة الخامسة :

1-في ليلة الدخول المدرسي نمت مبكرا لكي استيقظ باكرا ...(10)
2-كان يستغرق في سفره اشهر كي يصل الى المكان المقصود...(10).
3-يجب أن يعمل الانسان لكي يجلب قوته ...(03). ←
4-وعندما يأتي به إلى البيت يضعه في الإسطبل لكي يستريح ...(07).

ج- أمثلة من السنة السادسة :

1-...وأنفع الناس و المتمع لكي تزدهر الصناعة ...(03).
2-...ففكرت أن أعمل سائق طائرة لكي أسهل على الناس السفر ...(20).
3-وحلف بيمين الله أن الطفل الذي يولد سوف يقتله لكي لا ي ع الكرسي منه ...(07).

يؤدي الرابط "لكي "نفس وظيفة لام التعليل في تحقيق علاقة السبب بالنتيجة ،كما يوضح المثال التالي:

أضف لها الماء لكي لا تموت المثال (أ-3)

السبب ← النتيجة

إلا أننا نجد بعض الحالات لم تحقق فيها هذه العلاقة كما هووارد في المثالين (أ_4)[1] أو (ب-2) حيث لم يؤد الرابط "لكي"وظيفته الأساسية.

7-استعمالات الرابط"إن""بأن":

احتل هذا الرابط المرتبة السابعة بنسبة 8.57%من مجموع الاستعمالات خلال الطور ،وقد احتل المرتبة الثالثة في السنة الرابعة بنسبة 13.9%،وهي أعلى نسبة سجلت خلال الطور ، بينما تقاربت استعمالاته في السنتين الخامسة و السادسة ،وذلك بنسبة 7.5%للأولى و6.76%للثانية .
كثيرا ما يلجأ التلاميذ إلى هذا الرابط من أجل إثبات الفكرة في ذهن المخاطب وهذا الإثبات تستدعيه حاجاتم التبليغية ،وهذا ما توضحه الأمثلة التالية :

أ-من السنة الرابعة :

1-كان يعرف بأن الكفار سيبحثون عنه فتجه إلى غار ثور...(09)
2-أخبرنا فيها بأنه سيأتي ...(04)
3-أقول لك أن وطننا صار كبير...(07)
4-هاي نلعب لعبة الغميد فإننا تحتاج إلى ذكاء...(06)

ب- من السنة الخامسة :

1-ونتيجة الثورة أن الاستعمار الفرنسي لم يستطع التغلب على الماهدين ...(18).
2-أنتم تعرفون بأن كل المنتوجات متنوعة ...(07)
3-فضن أنه سيخدعه ...(17).
4-أنتم تعلمون أن الحصان هو الوسيلة للتنقل ...

ج-من السنة السادسة :

1- نحن نعرف أن المهن كثيرة ومتنوعة ...(7).
2 -قالت ليلى :انه في غرفته يستريح ...(1).
3-لقد قالوا لي كأنكي تريدين أن تلتحقي بصفوف الجيش ...
4-يتكلم منشط نشرة الجوية أن هناك مطر كثير...(02)

8-تحليل استعمالات الرابط "وهكذا":

بلغت نسبة استعمال هذا الرابط خلال الطور 4.84%من مجموع الروابط المستعملة ،وقد كان أقل استعمالا في السنة الرابعة فلم تتجاوز نسبة 3.74%وارتفعت نسبة في السنة الخامسة إلى 5.86%أما في السنة السادسة فسجلنا 4.92%من مجموع 32 رابطا مستعملا.
وقد أظهر لنا التحليل أ ن التلاميذ يوظفون هذا الرابط حينما يدرجون نتيجة ترتب عن تحليل سابق ،فهو بذلك يؤدي وظيفة الاستنتاج .
ومن أمثلة ذلك :

أ-من السنة الرابعة :

1-يمسك كل تلميذ ثم ترب الجماعة ثم تمسك م وهكذا تتبادل الجماعة حتى تكمل اللعبة...(08).

2-...وهكذا ربح فريق أحمد...(09)

3-...وهكذا تتوصل اللعبة ...

ب-من السنة الخامسة :

1-...وهكذا لعبنا و أكلنا حتى المساء...(03).

2-...وهكذا ربحنا الاستقلال ولكن سقط من أجل الجزائر مليون ونصف مليون ...(08).

3-...وهكذا جاء وقت الزرع فزرعنا...(10).

ج-من السنة السادسة :

1-...وهكذا كانت نهاية اللصوص ...(11)

2-...وهكذا لم يعثر على بيت قاسم ...(03).

3-...وهكذا انتهى من عملي...(17).

9-استعمالات الرابط "أمّا ":

استعمل هذا الرابط بنسبة 4.70%من مجموع الروابط خلال الطور،ولاحظنا أن نسبة استعماله كانت في ارتفاع كلما تقدم التلميذ في مساره التعليمي ،فأدنى نسبة مسجلة كانت في السنة

الرابعة بـ 2.13%،تليها السبة المسجلة في السنة الخامسة بـ 3.79%أما أعلاها فسجلت في السادسة بـ 6.76%.وهذه بعض الأمثلة عن استعمالات هذا الرابط :

أ-**من السنة الرابعة :**

1-إن العمل في وطننا أصبح موفرا ...وأما القرى أصبحت جميلة ...(08).

2-ووعد بمكافأة لمن يدلهم على مكانه ، أما الرسول فكان يتابع هجرته...(11).

3-فسجل فريق علي هدفا أما أنا فكنت في فريق أحمد...(11).

ب-من السنة الخامسة :

1- ...و جيراننا الذين يسكنون بقريتنا أما البعيدين عنا فرحنا لزيارتم في اليوم الثاني...(04).

2- فهو يستعمل في المعارك وأما في زمننا هذا فقد تطورت الوسائل ...(06).

3- ...تحدث فيضانات و تدم المنازل أما فصل الربيع فتصبح الحياة خضراء...(16).

ج-من السنة السادسة :

1- حرارة اليوم المرتفعة نوعا ما و البحر غير هائج أما في الغد الجو ممطر قليلا...(01).

2- فنادت الشرطة وأخذو اللصوص أما الزعيم فقد كان نائما ...(02).

3- يبيعونه ويستفيدون من ماله أما في الحاضر ...طورت حياة الفلاح...(03).

إن أغلب استعمالات هذا الرابط كانت من أجل تفصيل الكلام ،بالانتقال إلى جزئيات الموضوع ،وهذا ما دلت عليه معظم الأمثلة المقدمة، كمااستعمل أيضا كوسيلة للانتقال إلى فكرة جديدة ،وهذا ما نجده في المثال (أ-1).

بالإضافة إلى ذلك،وجدنا بعض التلاميذ يوظفون الرابط"أما"في مواقف المقارنة كما هو موضح في المثال (ب-3) حينما قارن التلميذ بين الشتاء و الربيع.

10-استعمالات الرابط"لمّا" :

بلغت نسبة استعمال هذا الرابط خلال الطور 4.70%وقد تقاربت نسب استعماله في السنوات الثلاثة فكانت 481%في السنة الرابعةو 4.26%في السنة الخامسة و4.30%في السنة السادسة .
لقد كانت وظيفة هذا الرابط في كتابات التلاميذ هي نفس وظيفة "عندما"خاصة في دلالته على التتابع الزمني و المنطقي للوقائع وهذا ما توضحه الأمثلة التالية:

أ-أمثلة من السنة الرابعة :

1 - فقال الأب لا تحزن عندما تكبر ستعرف كل الأماكن ولما عاد مصطفى إلى البيت وقسم أن لا يلعب في الطريق...(04).
2 -فاتبع الكفار أثار الرسول (ص) وصاحبه أبي بكر الصديق ولما وصلى إلى غار الثور قال أحدهم ...(10).
3 -فلم يجدوا في البيت " محمد صلى الله عليه وسلم "إلا عليا كرم الله وجه و لما علم زعماء الكفار أن الرسول نجى...انطلقوا.(11).

ب-أمثلة من السنة الخامسة

1- رأيت كامل أصدقائي يتحدثون و لما دق الجرس اتجهنا نحو سارية العلم ...(08).
2- وصلنا إلى حافلة المدرسة ولما وصلنا الى المكان أخذنا ونتعرف على الحيوانات ...(4).
3- ...ولما حان فصل الشتاء قام بتقليمها ...(09).

ج-أمثلة من السنة السادسة :

1- فحدد موقع البيت بإشارة فرأته مرجانة فمسحتها ولما جاء اللصوص ...لقتل علي بابا فلم يجد الم ل ...(16).
2- تعلم حي ما كان يريد تعلمه وازداد حب حي لأبسال و لما اضطر "أبسال"للرحيل ...قرر حي الذهاب معه ...(04).

11-استعمالات الرابط "لهذا"/ "لذا":

بلغت نسبة استعمال الرابط "لهذا" خلال الطور 1.93%من مجموع الروابط المستعملة وأول ملاحظة استنتجناها من التحليل أننا لم نجد أي استعمال لهذا الرابط خلال السنة الرابعة ،ولم يظهر إلا

في السنة الخامسة و بأربع استعمالات فقط أي نسبة 1.89%وارتفع بعدها العدد الى عشرة استعمالات في السنة السادسة أي بنسبة 3.08%.

وقد استعمل الرابط "لذا" أو " لهذا " كرابط استنتاجي يورد من خلاله التلميذ النتيجة المترتبة عن تحليل سابق ، كما يعتبر رابط اختتام لأن التلاميذ غالبا ما يختتمون نصوصهم بالنتيجة التي أدرجوها ـذا الرابط و التي قد تكون ، خلاصة لما سبق ذكره ، كما قد تكون نصيحة موجهة للمخاطب و الأمثلة التالية توضح ذلك:

أ - من السنة الخامسة :

1-يجر العربات المملوءة بالحمولة والانتاجات الكثيرة لذا كان العرب يهتمون بالأحصنة ...(13).

2-وتقينا حرارة الشمس في الصيف وكل الناس يعرفون الشجر لهذا يغرسونا ...(16).

3-وتبقى كثيرا في السفر لهذا لما نرى طفل صغيرا وكبيرا يجب أن نحذره من تلطيخ مقاعد الأكل و الطاولات ...(15).

ب - من السنة السادسة :

1-ففكرت أن أعمل سائق طائرة لكي أسهل على الناس السفر إلى البلدان الأخرى لأن الطائرة أسرع وأحدث وسائل النقل لهذا أفظلها على الأعمال الأخرى ...(20).

2-فماتت العصفورة المسكينة بفضل حمقها وغباءها وعدم خبرتا لهذا يجب علينا أن لا نقترب من الأشخاص الغرباء...(10)

3-إن غضب الطبيعة يشكل دمارا هائلا ولهذا تطورت التكنولوجيا ...(13).

12-استعمالات الروابط: "وبذلك""وبالتالي""الاأنّ":

لم تظهر هذه الروابط إلا في السنة السادسة ،وبنسبة قليلة جدا بلغت في مجموعها 0.53%،وعند عدد محدود من التلاميذ ،لم يتعد ثلاثة تلاميذ .

فالرابط "وبذلك" وجدنا له استعمالين عند تلميذين ،وقد أفاد الاستنتاج والاختتام في مثل "...وأهم ثرواتنا النفط فالجيولوجيون يبحثون عنه في الأماكن التي يتوقعون وجوده فيها وبذلك أصبحت حديثة ..."(11)

أما الرابط"وبالتالي " فلم يظهر إلا عند التلميذ رقم (10)،وقد استعمل في نفس وظيفة الرابط "وبذلك"وهذا في المثال التالي :"فأي خطأ يتسبب في هلاك الجميع وبالتالي هي مهنة تفيدني وتفيد غيري ..".

كما عثرنا أيضا عند التلميذ رقم (10) على الرابط "إلا أن "،وقد كان للربط المنطقي بين جملتين متتاليتين ، ليفيدأن مضمون الجملة الثانية مستثنى من الحكم الوارد في الجملة الأولى،وهذا ما وجدناه في ("وحي " انسان مثلنا إلا أنه عاش بعيدا عنا).

ثالثا :نتائج تحليل الروابط:

-إن نسبة استعمال الروابط خلال الطور كانت متقاربة جدا باستثناء السنة الخامسة التي ارتفعت فيها النسبة في روابط العطف ، نظرا لطبيعة موضوعات الإنشاء المقترحة لهذه السنة.

-ولقد مكننا التحليل الإحصائي والمقارن للروابط من معرفة الروابط الأكثر استعمالا في هذه المرحلة ووظيفتها في كتابات التلاميذ،ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

-بالنسبة لروابط العطف ، احتلت الواو المرتبة الأولى في الاستعمال خلال السنوات الثلاث ،وقد تعددت وظائفها ، من عطف ، وربط بين المقاطع، ودلالة على التعاقب الزمني ،ودلالة على الاختتام ، والشيء الإيجابي في استعمال هذا الرابط هو إدراك التلاميذ كلما تقدموا في مسارهم التعليمي لوظائف الواو ، خاصة في عدم دلالتها على الترتيب والتعاقب الزمني ، ففي السنة الرابعة وجدنا أن الواو قد أدت وظائف الروابط الزمنية " كالفاء" ، و"ثم" لهذا كانت نسبة استعمالها في الوظيفة الزمنية مرتفعة جدا ، وهذا قبل أن تنخفض في السنتين الخامسة السادسة ، ويدل هذا على تطور في إدراك وظيفة الواو .

-أما المرتبة الثانية فكانت للفاء وقد خضع استعمالها لطبيعة الموضوعات المقترحة لذلك وجدنا ارتفاعا في نسبة استعمالها في وظيفتها الزمنية في السنتين الرابعة والسادسة ،بينما في السنة الخامسة ،ارتفعت نسبة توظيف الفاء في دلالتها على استئناف الكلام .

-أما الروابط الأخرى فكانت قليلة الاستعمال خاصة الرابط "بل"نظرا لتأخر ظهوره في كتابات التلاميذ ،بالإضافة إلى عدم توفر المواقف المتاحة لاستعماله .

-بالنسبة لروابط التعليق وجدنا أن، الرابط "عندما" يحتل المرتبة الأولى في الاستعمال خلال الطور ،فقد وظف في النصوص السردية ،وغيرها،لذلك كانت نسبته مرتفعة.

وأهم ملاحظة استنتجناها من تحليل روابط التعليق أنه يزداد استعمال الروابط الدالة على الاستنتاج والاختتام كلما تقدم التلميذ في مساره التعليمي،كالرابط "وهكذا" و "لهذا"أو "لذا" لتقوم بدورها الذي كانت تؤديه روابط العطف كالواو والفاء وثم .

-والنتيجة الأهم ،والتي استخلصناها من تحليل الروابط ككل ، وروابط التعليق خاصة أنها ارتفعت من حيث الكم ، ولكنها لم ترتفع من حيث النوع ، فنفس أنواع الروابط يستعملها التلاميذ من السنة الرابعة إلى السنة السادسة ، دون أن تظهر أنواع جديدة ،باستثناء حالات خاصة لبعض التلاميذ الذين لم يتعد عددهم الثلاثة (وذلك في استعمال الروابط ،وبذلك ، وبالتالي ، إلا أن .)
وهذا يدل على أن المدرسة الأساسية لم تكسب التلميذ أنواعا جديدة من الروابط لبناء النصوص خلال ثلاث سنوات ،والسبب هو دائما قلة الاحتكاك بالنصوص المطولة ، والتي توظف فيها مثل هذه الأدوات ، فإذا لم يسبق للتلميذ أن صادف روابط كـ :إلا أن ، غير أن ،بما أن ...فلا يمكن أن نجدها في كتاباته لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، باستثناء إذا كانت له مطالعاته وتكوينه الخاص خارج المدرسة .

-كما استنتجنا أيضا أن الموضوعات المقترحة في الإنشاء تلعب دورا كبيرا في أنواع الروابط الموظفة ، لذلك فمن الضروري أن تحدد الموضوعات وفق الأهداف المرسومة ، والأدوات التي ننتظر من التلميذ أن يوظفها ، خلال الطور وبالتدرج ، وأن يكون هناك تناسق بين السنوات الثلاث، ليضبط المسار الحقيقي لاكتساب اللغة ، وهذا ما لم نجده في المدرسة الأساسية من خلال تعليم التعبير الكتابي ، حيث يقطع هذا المسار في السنة الخامسة ، لتصبح فجوةمعرقلة ، بالطريقة التي تقدم ا دروس التعبيرالكتابي وخاصة الموضوعات المقترحة، وهذا ما دلّ عليه التحليل .

الخـــاتمــــ ــــ ـــة:

سعينا من خلال هذا العمل إلى محاولة كشف الستار،عن واقع تعليم المكتوب في المدرسة الأساسية ،من خلال المؤشرات التي احتوتا إنشاءات التلاميذ ،والتي كشف عنها التحليل ،ويمكن تلخيصها فيما يلي:

-أول مؤشر لتعليم المكتوب،في المدرسة الأساسية،يدل عليه نــشاط التعــبير الكتابي،فقــد أظهرت لنا القراءة في الأهداف المسطرة في المنهاج ،والموضوعات المقترحة ،للطور الثاني أن:

-غاية التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية تبتعد كثيرا عن أهداف تعليم المكتوب في تعليمية اللغات الحديثة،والمتمثلة أساسا في تدريب المتعلم على إنشاء نص متسق ومنسجم .

- الموضوعات المقترحة ،لا تشمل كل الأشكال التعبيرية الأساسية ،إذ غلب عليها الوصف ،وندرت فيها خاصة الموضوعات الحجاجية.

-أما بالنسبة لتحليل الأخطاء فقد حصلنا على النتائج التالية .

-أول نتيجة ،هي أن نسبة الوقوع في الخطأ بالمقارنة مع عدد الكلمات المستعملة،في تناقص مستمر،من سنة إلى أخرى ،وهذا يدل على حصول تطور في اكتساب اللغة ، حتى وإن كانت النسبة قليلة .

- إن الأسباب الرئيسية للأخطاء بأنواعها هي:

- اعتماد التليمذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة،نتيجة تعوده علــى المنطوق،لمــدة طويلة،وهذا إما ظهر خاصة،في أخطاء،الخلط بين الأصوات ،وحذف المد،وحذف "ال" وغيرها .

- عدم إدراك خصائص المكتوب،وهذا ما ظهر في أخطاء التطابق،والحذف والحشو،والتكرار وغيرها.

- عدم إدراك التلميذ لوظائف العناصر اللغوية،مما أدى به إلى الخلط بينها،وعدم تمكنه مــن ربط العلاقات التركيبية،وظهر ذلك خاصة في أخطاء الاختيار ،والإعراب ،والحذف.

-بالإضافة إلى ذلك ،نجد التأثير الكبير للغة المنشأ،رغم أن الهدف الأول لتعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية هو تصحيح لغة الطفل .

وقد أعطتنا هذه الخطاء صورة عن الصعوبات التي يواجهها التلميذ،في المكتوب خلال كــل سنة من الطور الثاني،واهم ما يميز كل مرحلة ،من مراحل اكتسابه للغة المكتوبة .

- فالمرحلة الأولى ،أي السنة الرابعة التي تمثل أول تعامل للتلميذ مع المكتوب طبعتها الأخطاء التالية:

في الإملاء: - أخطاء الخلط بين الأصوات

- كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة.

- حذف المد بالألف.

وفي التركيب: - أخطاء التطابق.

- حذف "ال"

- أخطاء الاختيار.

أما في الصرف نجد: - أخطاء التصريف.

- صيغة الفعل.

- صيغ المشتقات.

فهذه الأخطاء تدل بوضوح على صعوبة انتقال التلميذ في المدرسة الأساسية ،من اللغة الشفهية إلى اللغة المكتوبة،لأن سببها الرئيسي،هو تأثير المنطوق على المكتوب:نتيجة التعود على اللغة الشفهية لمدة طويلة ،مما أثر على التذكر البصري،وأدى إلى أخطاء ،كالخلط بين الأصوات،وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة وغيرها،بالإضافة إلى ذلك عدم تأقلم التلميذ بعد مع الخطاب المكتوب ،وهذا ما ظهر خاصة في أخطاء التطابق والحذف،والحشو،والتكرار.

- أما المرحلة الثانية أي السنة الخامسة،فميزها ما يلي:

- في الإملاء: - حذف حروف .

- حذف المد بالألف.

- التاء المربوطة والمفتوحة.

في التركيب: - أخطاء الاختيار.

- أخطاء التطابق.

- أخطاء حذف "ال".

في الصرف: - أخطاء التصريف

- أخطاء صيغة الفعل.

- أخطاء صيغة المصدر.

في هذه المرحلة تراجعت بعض الأخطاء التي طبعت السنة الرابعة،وخاصة أخطاء الخلط بين الأصوات ،وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة،وهذا يدل على اعتماد التلميذ شيئا فشيئا على التذكر البصري،والاهتمام بالصورة الخطية للكلمة ولكن رغم ذلكن فهو لم يتفطن بعد لخصائص المكتوب مما أدى إلى أخطاء ارتفاع أخطاء حذف الحروف في الإملاء ،وفي التركيب ،تقدم أخطاء الاختيار ،نتيجة بداية تعقد تراكيب التلميذ ،وعدم اكتشافه بعد لبعض وظائف العناصر اللغوية.

- والسنة السادسة طبعت بما يلي:

في الإملاء: - حذف حروف

- حذف المد بالألف
- التاء المربوطة والمفتوحة.

في التركيب:- أخطاء الاختيار
- أخطاء الحذف
- أخطاء الإعراب

في الصرف:- أخطاء التصريف
- أخطاء صيغة المصدر
- أخطاء صيغة الفعل.

إن المدرسة الأساسية في السنة السادسة تعطي للتلميذ مجالا للتعبير بأشكال أكثر تنوعا،وهذا ما رأيناه في تحليل الموضوعات المقترحة،مما يؤدي إلى توظيف أكبر للوحدات اللغوية ،وهنا ظهر مدى عجز التلميذ لأن المدرسة لم تدر به على ذلك من قبل ،فالسنة السادسة تعتبر امتحانا حقيقيا لمستوى التلميذ،واللغة التي تنتجها المدرسة ،وهذا ما ظهر في ارتفاع أخطاء الاختيار والحذف، وصيغ المصادر ،فالتلميذ وصل إلى السنة السادسة وهو لم يدرك بعد وظائف بعض العناصر اللغوية،ولا يمكنه التمييز بينهما مما أدى به إلى الخلط وسوء الاختيار ،خاصة في اختيار حروف العطف ،وحروف الجر.

- كما أظهر لنا التحليل ،الأخطاء المرحلية،التي تختفي أو تقل تدريجيا والأخطاء التي تستمر مع التلميذ،وتنتقل معه إلى مستويات أعلى ،فالأخطاء المرحلية تشمل خاصة.

في الإملاء: - بعض أخطاء الخلط بين الأصوات.
- بعض أخطاء كتابة التاء المربوطة والمفتوحة.
- أخطاء الربط.
- كتابة نون التنوين.

في التركيب: - بعض أخطاء التطابق.
- بعض أخطاء حذف "ال".

أما الأخطاء التي تنتقل مع التلميذ إلى مستويات أعلى فهي:

في الإملاء : - حذف حروف.
- حذف المد بالألف.

في التركيب:- أخطاء الاختيار.
- أخطاء الحذف.
- أخطاء الإعراب.

أما الأخطاء الصرفية فتستمر مع التلميذ ،ولكن تجده أقل في بعضها.

- وفي تحليلنا لمظاهر الاتساق وجدنا أن أهم الأساليب التي استعملها التلاميذ لتحقيق العلاقة العائدية،تمثلت في:الإضمار ،والوصل،والإشارة،والتعيين،وقد أظهـروا قـدرة كـبيرة في توظيـف الأساليب،ولكن هذا لم يتسن لهم إلا لأنم تدربوا على هذه الأساليب في لغة منشئهم،وهو مكـسب كبير كان على المدرسة استغلاله.

- وقد أظهر لنا التحليل أن الإجراءات الخاطئة في هذه الأساليب تعود بالدرجة الأولى إلى:

- عدم اكتشاف التلميذ لخصائص المكتوب،لأنه لا يفرق بين الوضعية التي يكون فيهـا في الشفاهي ،ووضعيته في المكتوب ،وهذا ما ظهر خاصة في حذف العائد عليه.

- بالإضافة إلى عدم امتلاكه ،لاستراتيجية الكتابة القائمة على إعادة مراجعـة مـا كتـب لتصحيح الأخطاء .

- أما بالنسبة لتحليل الروابط ،فوجدنا أن المتعلمين استعملوا نفس الـروابط في كتابـاتم ،خلال ثلاث سنوات،أي أنه لم يظهر لديهم روابط جديدة (خاصة روابط التعليق) .

- ولكن النقطة الإيجابية التي يمكن تسجيلها هي ما تعلق بتوظيـف الواو،حيـث لاحظنـا اكتشاف التلاميذ لوظيفتها تدريجيا،خاصة في عدم دلالتها على الترتيب،والتعاقب الزمني.

وكل المعطيات السابقة،رسمت لنا بعض ملامح لغة المكتوبة لتلميذ الطور الثاني من المدرسـة الأساسية وهذه بعضها:

- هي لغة لا تعبر عن أفكار التلميذ،وآرائه ،لأن الفرصة لم تتح له إلا نادرا للتعـبير عـن ذلك،وهذا ما أكدته الموضوعات المقترحة ،وصيغة المطلوب فيها .

- أن هذه اللغة لا تشمل الأشكال التعبيرية الأساسية ،ولهذا فالتلميـذ ،لا يـتمكن مـن اكتساب الأدوات التعبيرية،لأنه لم يستعملها ،ولم يتدرب عليها .

- إنا لغة احتوت على خصائص المنطوق أكثر من احتوائها على خصائص المكتوب وهـذا يدل على أن التلميذ لم يكتشف بعد خصائص الخطاب المكتوب ،فهو يتكلم كما يكتـب ويكتـب كما يتكلم، وهو الأمر الذي دلت عليه أغلب الأخطاء.

وكل ذلك كان نتيجة ، اعتماد المدرسة الأساسية على مبادئ المنهجيات السمعية الـشفوية والسمعية البصرية،مما أدى إلى إهمالها للمكتوب واهتمامها بالمنطوق وبالتالي الاعتماد علـى الحـوار وتغييب النص،وعدم وضع استراتيجية واضحة لتعليم المكتوب.

ولهذا كله نرى أنه من الضروري في تعليم اللغة عامة ،وتعليم المكتوب خاصة :

-الاهتمام بالمتعلم بالدرجة الأولى،قبل المحتوى المقدم لـه، وذلـك بتحديـد احتياجاتـه ،وتطلعاته،ومنحه الثقة بالنفس التي تدفعه إلى الانطلاق ،والإبداع وتفجير الطاقات، والابتعـاد عـن أسلوب تصحيح لغته الذي يخلف إعاقة لغوية وفكرية قد تنتقل معه إلى مستويات أعلى .

- رد الاعتبار للمكتوب كأداة للتعلم وذلك:

- بأن يعتمد في تعليم المكتوب على خصائص هذا الخطاب،وذلك بوضع المتعلم في وضعيات حقيقية ،ومتنوعة ،وتدريبه على استراتيجية الكتابة،بأن يراقب نفسه أثناء الكتابة،ويضع نفسه مكـان القارئ ويراجع ويصحح أخطاءه وهي تفاصيل مهمة جدا في تعليم المكتوب كثيرا ما أهملت ،كمـا يجب الابتعاد عن النظرة التي تعتبر المكتوب ترجمة خطية للمنطوق.

- وأن تراعي المدرسة الأساسية ،القدرات النصية الكبيرة التي يمتلكها التلميذ الجزائري قبـل دخوله المدرسة،وتعمل على تنميتها،ولا تضيع السنوات الأولى في الاقتصار على مستوى الجملة،الذي هو أدنى بكثير من مستوى التلميذ .

فهرس المصادر و المراجع باللغة العربية

الكتب :

- ابن جني(أبو الفتح عثمان)، **سر صناعة الاعراب**،دراسة وتحقيق حسن الندوي الجزء الأول دار القلم دمشق الطبعة الأولى 1985 .
- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد)**كتاب العبر وديوان المبتدأوالخبر** في **أيام العـرب و العجم و البربر ومن عاصرهم من ذوي السلطانم الأكبر(المقدمة)**،الطبعة الأول الكتـب العلمية 1992
- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين،محمد بن مكرم)، **لسان العرب**،االد الأول دار صـادر بيروت
- 1955
- ابن يعيش(موفّق الدين): **شرح المفصل** الجزء الثامن والجزء الثالث،عالم الكتب بيروت .

- أحمد حسن عبد الرحيم **أصول تدريس اللغة العربية**.القاهرة 1985
- أمين الكخن:**دليل ابحاث ميدانية** في **تعلم اللغة العربية** في **مرحلة التعليم الاساسي** المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم تونس 1992.
- أندري مارتيني : **مبادئ اللسانيات العامة**، ترجمة أحمد الحمو،دمشق وزارة التعليم العالي.1984
- بسام بركة : **علم الأصوات العامة**،مركز الانماء القومي (بيروت،لبنان)
- جورج كلاس **: اللسانيات و لغة الطفل**،بيروت 1981.
- حامد عبد السلام زهران، **علم نفس النمو،الطفولة و المراهقة**.الطبعة الرابعة ،عالم الكتب القاهرة 1977
- حسن صعب اليونيسكو،منظمة الأمم المتحدة للتربية وتعليم الثقافة القاهرة.(د.ت)
- الزجاجي(أبو القاسم عبد الرحمن)**، الجمل** تحقيـق محمـد بـن ابي شـنب ،الجزائـر كليـة الأداب1927
- سيبويه (أبو بشرعمر بن عثمان)**، الكتاب** ،الجزء الأول ،تحقيق عبد السلام هـارون ،دار القلم القاهرة.الطبعة الأولى 1985.
- خليل عمارة : في **التحليل اللغوي**،منهج وصفي تحليلي، وتطبيقه على التوكيد اللغـوي والنفـي اللغوي وأسلوب الاستفهام،الطبعة الاولى مكتبة الأردن 1987.
- صالح بلعيد**:** في **قضايا فقه اللغة**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر 1995..

- علي أيت آوشان: **اللسانيات و البيداغوجيا**،نمـوذج النحـو الـوظيفي ،الأسـس المعرفيـة و الديداكتيكية دار الثقافة، الدار البيضاء،الطبعة الأولى 1998.
- علي حجاج ونايف حزما:**اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها**،سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسـالة الكويت 1988.
- فرد نانددي سوسور: **محاضرات** في **الألسنة العامة**،ترجمة يونس الغازي و محمد النصر، المؤسـسة الجزائرية للطباعة1986.

- محمد الخطابي : **لسانيات النص** مدخل الى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي،الدار البيـضاء الطبعة الاولى 1994.
- محمد صالح سمك : **فن تدريس اللغة العربية**،مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 1975.
- محمد عبد الخالق محمد : **اختبارات اللغة** :الطبعة الاولى،مطابع جامعة الملك سعود 1989.
-مسطفى بن عبد الله بن بو شوك،**تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**،تقديم الاستاذ عبـد الهـادي بوطالب،الطبعة الثانية،الرباط 1994.
- محمد محي الدين عبد الحميد : **دوس التصريف** ،المكتبة العصرية، بيروت 1990.
- مايكة بودالية قريفو : **المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف**،ترجمة محمد جيجلي،المؤسسة الجزائرية للطباعة 1989.
- منصور حسن : **التعليم الأساسي،مفاهيمه،مبادئه،تطبيقاته**،القاهرة مكتبة غريب 1978.
- ميشال زكريا : **الألسنة التوليدية،التحويلية،وقواعد اللغة العربية**، بيروت 1982.
- نوال قاضي : **التخلف الإملائي**،مطبوعات تامة،المملكة العربية السعودية 1981.

الرسائل الجامعية :

- آمينة بن مالك : **الحروف العربية ومشكلة الخط العربي**، رسالة ماجستير جامعة قسنطينة 1979
-جميلة حمودي : **طريقة تعليم قواعد اللغة العربية** في **المدرسة الاساسية الجزائرية**،تحليـل نقـدي وميداني،لسنوات الطور الثاني أساسي ،رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1994.
- حفيظة تازروتي : **لغة الطفل** بين **المحيط و المدرسة**، دراسة إفرادية، رسالة لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية،معهد اللغة العربية و آدا ا جامعة الجزائر1998/1999.
- خميسة بن ترية : **اللغة العربية** في **الجامعة ،جامعة الجزائر نموذجا**،دراسة وصفية تحليلية لوثـائق كلية معهداللغة العربية وآدا ا،جامعة الزائر 1998/1999.

- زينب عقبان : **الملكية التبليغية عند التلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي** .بحث مقـدم لنيـل شـهادة الماجستير جامعة الجزائر معهد اللغة العربية آدا ا 1999.
- الطاهر لوصيف : **منهجية تعليم اللغة وتعلمها**،مقارنةنظريةتأسيسية لتعليم اللغة العربية و قواعدها ،رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1996.
- الطيب الشيخ : **تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها** بالمركز الاسـلامي الافريقـي بالخرطوم رسالة ماجستير في علوم اللسان و التبليغ امعة الجزائر 1984.
- عبد الله لقديم : **الأخطاء النحوية عند تلاميذ المدارس الاعداديـة** في منطقـة بجايـة رسـالة ماحستير1988.
- العربي فرحاني : **التجديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الاساسية** رسالة ماجستير في علم النفس جامعة الجزائر 1992.
- فطومة سويسي : **مقارنة** تحليلية بين **لغة التحرير و لغة التخاطب اليومي بالفـصحى** رسـالة ماجستير معهد العلوم اللسانية والصوتية،جامعة الزائر 1988.
- مخلوف بلحسن : **التعليم الأساسي** بين **النظري والتطبيق**،رسالة لنيل شهادة ماجـستير في علـم النفس جامعة الجزائر 1986.
- مفتاح بن عروس : **الاتساق النصي**،دراسة لظاهرة العائد في اللغة العربيـة،رسـالةلنيل شـهادة ماجستير في علم النفس جامعة الجزائر 1986.

المجلات والمقالات :

- خولة طالب الابراهيمي : محاولة لتوظيـف التحليـل النـصي،علـى نمـاذج نـصية موجهـة للمتعلمين(للقرائة ،الكتابة، تعليم اللغة للكبار) في مجلة اللغة والادب ،مجلة علمية اكادمية يـصدرها معهد اللغة العربية وأدا ا العدد 8 السنة 1996.
- شريفة غطاس : استعمالات وتوظيف الربط عند الطفل مابين 5و9سنوات، في مجلة اللغة والادب، مجلة علمية اكادمية يصدرها معهد اللغة العربية وآدا ا العدد12 السنة 1997.
- عبد الرحمن الحاج صالح : الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية ،مجلة المعرفة العـدد 170 دمشق وزارة الثقافة 1984.
- عبد الرحمن الحاج صالح : الكتابة العربية ومشاكلها،مجلة الثقافة،تصدرها وزارة الاعلام والثقافـة الجزائر العدد 17سنة 1973.
- عبد الرحمن الحاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى تـدريس اللغـة العربيـة في مجلـة اللسانيات العدد 4 جامعة الجزائر معهد العلوم اللسانية والصوتية الجزائر 1974/1973.

- مجلة عالم الفكر، العدد 3و4 المجلد الثاني و العشرون ،مطبعة الحكومة دولة الكويت 1994.
- مفتاح بن عروس : حول الاتساق في نصوص المرحلة الثانوية مقارنة لسانية مجلة اللغة والأدب،العدد12 ديسمبر 1997.
- مجلة همزة وصل : وزارة التربية الوطنية الجزائر العدد 11 السنة 1976/1975.

الوثائق الرسمية :

- كتاب "أقرأ" للسنة الثالثة أساسي المعهد التربوي الوطني الجزائر 1983/1982.
- الجريدة الرسمية العدد 33,23 أفريل 1976.
- دليل المعلم للسنة الأولى وزارة التربية الوطنية 81/80.
- دليل المعلم ،هيا نتحدث،دروس في تعليم التعبير لأطفال السنة الثانية من التعليم الاساسي وزارة التربية الوطنية 81/80.
- برامج ومناهج ومواقيت التعليم الأساسي للسنة الثانية 82/81 المعهد التربوي الوطني .
- كتاب المعلم للسنة الثالثةمن التعليم الاساسي المعهد التربوي الوطني الجزائر 83/82.
- كتاب القراءة للسنة السادسة ،المعهد التربوي الوطني، الجزائر 85/81.
- مذكرة تقييم برامج من التعليم الأساسي والثانوي،المعهد الوطني للبحث في التربية،قسم التقييم المستمر للمنظومة التربوية وزارة التربية 1999.
- منهاج التعليم الأساسي للطور الثاني،وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الاساسي 1996.

المراجع باللغة الفرنسية :

- CAMILLE BEN SMAIL : Analyse de production écrite en français-these de magister universitè d'Alger 1987.
- CHERIFA GHETTAS : l'efant algerien et l'apprentissage de la langue arabe a l'école fondamentale ,essai d'analyse de competences narative et textuelle de l'enfant algerien entre cinq et neuf ans.
These en vue de l'obtention du doctorat en linguistique et didactique des langues stendhal Grenoble 1995.
- Les entretiens NATHAN sous la direction d'Alain Bentolila :edition Nathan 1993.
- Former des enfants producteurs de textes,groupe de recherche d'ECOUEN coordination JOSETTE JOLIBERT,Hachette education Paris 1982.
- GEORGE MOUNIN dictionaire de la linguistique.presse universitaire française Paris 1974.
- H-BESSE :H POURQUIER : gramaire et didactique des langues ,HATIER ,CREDIF PARIS 1984
- JEAN SEMON : la lanque ecrite de l'enfant ,presse universitare de France Paris 1973.

- **KHAOLA TALEB IBRAHIMI : les Algeriens et leur langue , edition El-Hikma Alger 1997.**
- **MICHE CHAROLLES : introduction aux problemes de la coherence des textes, langue française N° 38 ,1978 LAROUSSE PARIS.**
- **NACIRAZELLEL : ecole Algerienne ou facteur de rupture sociale ?**
  El-Watan quotidien independant edite par la SPA
  El-Watan presse 6 Aout 2000.
- **WIDDOWSON.H.G : une aproche communicative de l'enseignement des langues, HATIER PARIS 1981.**
- **WOODLEY PERY, MARIE PAULE, les ecrits dans l'apprentissage pour analyser les productions des apprenants , Hachette livre Paris 1993.**

الملاحق

استبيان خاص بأولياء التلاميذ

- اسم ولقب التلميذ ....
- تاريخ ومكان الازدياد ....
- مهنــة الأب ....
- مهنــة الأم ....

• المستوى الثقافي للوالدين:

	أمي (لا يقرأ ولا يكتب)	مستوى ابتدائي	مستوى متوسط	مستوى ثانوي	مستوى جامعي
الأب					
الأم					

• عدد الاخوة ومستواهم الثقافي :

السن	الجنس	لا يقرأ ولا يكتب	مستوى أساسي	مستوى ثانوي	مستوى جامعي

• ما هي اللغة الغالبة على الحديث داخل الأسرة؟

- العربية العامية ☐
- الأمازيغية ☐
- الفرنسية ☐

• ما هي الوسائل التثقيفية والترفيهية المتوفرة في البيت ؟

- التلفزة ☐
- المذياع ☐
- ألعاب ☐
- كتب ☐
- وسائل أخرى ما هي ؟

....

_ هل يطالع ابنكم ؟

- كثير المطالعة ☐
- قليلا ما يطالع ☐
- لا يطالع ☐

_ ما هي نوعية المطالعة ؟

- قصص أطفال فقط ☐
- كتب متنوعة ☐
- جرائد ومجلات ☐

_ مطالعة أخرى ما هي ؟..

_ هل ستعون لتنمية حصيلة طفلكم في اللغة العربية؟

نعم ☐

ماذا تستعملون في ذلك؟..................................

لا ☐

لماذا ؟...

موضوعات الانشاء المختارة للسنوات الثلاث

موضوعات السنة الرابعة:

1-رسم المشاهد التالية على السبورة ومطالبة التلاميذ بكتابة القصة التي تمثلها :المشهد الأول :نملة قرب بركة
المشهد الثاني :النملة ساقطة في الالماء تكاد تغرق
المشهد الثالث :حمامة تقدم عودايابسا للنملة
2-ذات يوم لقي كلب ذئبا وكان الكلب سمينا أما الذئب فكان نحيلا ،نظر الذئب إلى الكلب متعجباثم سأله ....اكملوا الحوار
3-خرج مصطفى يلعب وفجأة رجع به أصحابه إلى الدار ،تصوروا واكتبوا ماذا أصابه وماذا فعلت أمه
4-مراجعة النص الأول ،هجرة الرسول (ص) :عندما هجم الكفار على بيت الرسول (ص) ولم يجدوه أخبروا زعماءهم بذلك :تصوروا ماذا قال الكفار لزعمائهم وكيف أجابهم زعماؤهم
5-غرست شجرة في .....
أذكر كيف كنت تعتني بها
6-كان الأب وأولاده في الحقل وفجأة تعكر الجو فهبت ريح قوية و....اكملوا ما حدث
7-مراجعة نصي :الإنسان سيد المخلوقات
من تغلب على الأخر :الحطاب أم الأسد ؟
بماذا تغلب عليه ؟
تصوروا ماوقع بعدما تغلبالحطاب على الأسد واكتبوا ماتتصورون في فقرة
8-اكتب رسالة إلى مهاجر تبين له فيها تقدم ،وجمال وطننا وتدعوه إلى أن يعودإلى أهله
9-أرادالأطفال أن يلعبوا الكرة ،فانقسموا إلى فريقين ،فريق علي وفريق أحمد ،بدأت المقابلة و.....اكملوا وصف هذه المباراة
10-اختر إحدى ألعاب الأطفال واشرح،كيف تتم في بضعة أسطر .

موضوعات السنة الخامسة :

1-العودة إلى المدرسة :أكنب فقرة تتحدث فيهاعما يفعله التلاميذ يوم العودة إلى المدرسة
2-مقاومة الاستعمار :أكتب فقرة تتحدث فيها عن الاستعمار ومقاومة الشعوب له حتى الإنتصار
3-الأعمال الفلاحية : منحت الدولة قطعة أرض لفلاح فاجتهد في اصلاحها:فأنتجت له كمية كبيرة من المنتوج الجيد ،أكتب فقرة تتحدث فيها عن الأعمال التي قام بها هذا الفلاح
4-في يوم العيد: أكتب فقرة تتكلم فيها عن فرحة الناس يوم العيد والزيارات التي يقومون بها
5-أكتب في بضعةأسطر ماتعرفه عن فلسطين ،فلسطين عربية ،مساعدة الدول الأوروبية على احتلال فلسطين
6-قديسافر الإنسان في بعض الأحيان ليروح عن نفسه،أوليقضي حاجة ،تحدث عن رحلة أوسفر قمت به
7-أكتب موضوعا تتحدث فيه عن جمال الطبيعة فيفصل الربيع
8-إن العمل ضروري في حياة الإنسان ويقوم الناس بمزاولة أعمال كثيرة ومتنوعة أكمل.......
9-كان العرب في القديم يستعملون الحصان كوسيلة نقل فينقلون الناس والبضائع والعربات ......الخ
10-وسائل النقل كثيرة ومتنوعة اختر وسيلة وتحدث عنها

موضوعات السنة السادسة :

1-دخل رضا المطبخ ،وأكل قطعة حلوى ،جاءت الأم وظنت أن ليلى هي التي أكلتها ،تدخل رضا ليصرح بالحقيقة ،جرى حوار بين الأشخاص الثلاثة ،تصور الحوار وأكتبه
2-كان فلاح في الخم ثم طور عمله وأصبح يملك حظيرة عصرية لتربية الدواجن ،أكتب فقرةتذكرفيها الفوائد التي أصبح يجنيها من تطوير عمله
3-تلخيص الجزء الثاني من قصة علي بابا
4-لكل إنسان هواية يفضلها ،تحدث عن الهواية التي تفضلها وتمارسها في أوقات فراغك
5-قرأت نصا حواريا بعنوان (العصفورة والفخ) أكتب هذا الحوار في شكل قصة قصيرة
6-أكتب نشرة جوية مفصلة لهذا اليوم ،تتحدث فيهاعن حالة الجو ،حالة السماء ،الأمطار ،الرياح ،الحرارة والبحر
7-يتشابه البحر والصحراء في الكثير من الصفات ،أكتب حوارا بين البحر والصحراء
8-تلخيص الجزء الثاني من قصة حي بن يقضان
9-أكتب فقرة تتحدث فيها عن المهنة التي تختارها في المستقبل ولماذا ؟
10-تلخيص نص قصة مجاهدة .

الفهرس

الموضوعات الصفحات

الباب الثاني : تحليل إنشاءات التلاميذ

الفصل الأول : تحليل الأخطاء الواردة في انشاءات التلاميذ.

المبحث الأول: مناهج تحليل الأخطاء